

Technická univerzita v Liberci
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Vychovatelství
Pedagogika volného času

PREVENCE GENDEROVÉ DIFERENCIACE V ČESKÉ ŠKOLE

Prevention of Gender
Differentiation in Czech School

08-FP-KPP-7

Jana Patočková

Liberec 2009

Katedra: Katedra pedagogiky a psychologie

Studijní program: Vychovatelství

**Studijní obor
(kombinace):** Pedagogika volného času

PREVENCE GENDEROVÉ DIFERENCIACE V ČESKÉ ŠKOLE

Prevention of Gender Differentiation in Czech School

Bakalářská práce: 08-FP-KPP-7

Autorka:

Jana PATOČKOVÁ

Podpis:

Adresa:

Bezručova 495

274 01, Slaný

jana.pat@centrum.cz

Vedoucí práce: PhDr. Lud'ka Hrabáková, Ph.D.

Konzultant/ka:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
71	0	0	0	53	4 + 1 CD

CD obsahuje celé znění bakalářské práce.

V Liberci dne: 30. dubna 2009

Katedra: pedagogiky a psychologie

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(pro bakalářský studijní program)

pro (kandidát) **Jana PATOČKOVÁ**

adresa: Bezručova 495, Slaný 274 01

obor (kombinace): Pedagogika volného času

Název BP: **Prevence genderové diferenciacie v české škole**

Název BP v angličtině: Prevention of Gender Differentiation in Czech School

Vedoucí práce: **PhDr. Luďka Hrabáková, Ph.D.**

Konzultant:

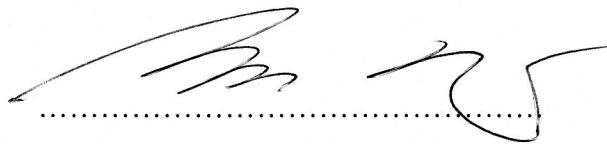
Termín odevzdání: květen 2009

Pozn. Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne : 9.4.2009



děkan



vedoucí katedry

Převzal (kandidát): Jana PATOČKOVÁ

Datum: 9.4.2009

Podpis: *Jana Patočková*

Cíl:

Studentka v bakalářské práci stručně objasní základní teoretický koncept genderové problematiky a zaměří se na vztah genderové diferenciaci a školního prostředí. Hlavním cílem práce pak je návrh možností prevence genderové diferenciaci. Práce bude dominantně orientována na český kontext.

Předpoklady:

Genderová diferenciaci v českých školách existuje.

Metody:

Analýza dokumentů

Pozorování

Literatura:

Atkinsonová R.L. a kol.: *Psychologie*. 2. aktualit. vyd. Praha: Portál 2003. 751 s. ISBN 80-7178-640-3

Fafejta M.: *Úvod do sociologie pohlaví a sexuality*. Věrovany: Jan Pickiewicz 2004. 159s. ISBN 80-86768-06-6

Feinberg L.: *Pohlavní štvanci*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství G plus G s.r.o. 2000. 173 s. ISBN 80-86103-32-3

Oakleyová A.: *Pohlaví, gender a společnost*. 1. vyd. Praha: Portál 2000. 176 s. ISBN 80-7178-403-6

Renzetti C.M., Cukran D.J.: *Ženy, muži a společnost*. 1. vyd. Praha: Karolinum 2003. 642 s. ISBN 80-246-0525-2

Smetáčková I.: *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost 2006. 67 s. ISBN 80-903331-5-X

Smetáčková I.: *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost 2005. 191 s. ISBN 80-903331-2-5

PROHLÁŠENÍ

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. O právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucí bakalářské práce.

V Liberci dne: 30. dubna 2009

Jana Patočková

PODĚKOVÁNÍ

Za prvé bych ráda poděkovala PhDr. Lud'ce Hrabákové, Ph.D. za její ochotu vést mou bakalářskou práci, za její čas, trpělivost, pomoc a cenné rady. Děkuji.

Za druhé bych ráda poděkovala PhDr. Lence Václavíkové Helšusové, Ph.D. za to, že mě podpořila v práci na tématu bakalářské práce, které jsem si sama vymyslela. Děkuji.

Za třetí bych ráda poděkovala svým rodičům – Otakarovi a Jindřišce Patočkovým – za to, že mi věří a podporují mě. Děkuji.

Za čtvrté bych ráda poděkovala Martinovi, který mě nutí mířit pořád výš a výš.

V Liberci dne: 30. dubna 2009

Jana Patočková

Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá prevencí genderové diferenciaci v české škole.

Stručně objasňuje základní teoretický koncept genderové problematiky a vysvětluje klíčová slova použitá v práci. Cílem práce je ukázat, že různý přístup ke studentům a studentkám ve středoškolském vzdělávání právě na základě jejich pohlaví existuje. Jedná se o čtyři základní směry - podoba komunikace a pohlavní složení pedagogického sboru, způsob zpracování používaných studijních materiálů a prvky ve vlivu školního prostředí. Dále práce prezentuje čtyři genderové projekty, které navrhnou prevenci různého přístupu ke studentkám a studentům na základě jejich pohlaví v již zmíněných čtyřech oblastech.

Práce je dominantně orientována na český středoškolský kontext a usiluje o genderově korektní vyjadřování.

Klíčová slova: prevence, diferenciaci, gender (sociální pohlaví), biologické pohlaví, česká škola

Annotation

This Bachelor Thesis deals with prevention of gender differentiation in czech school.

It brings out briefly the basic theoretical concept of gender problems and it explains the key words which are used in this Bachelor Thesis. The aim of the Bachelor Thesis is shown that the different approaches to the male students and female students exist in secondary school already on the basis of their sex. It concerns from four basic ways – the scheme of the communication and the sex composition of education board, the ways of documents processing which are used during the teaching and in the influence of school atmosphere. The Bachelor Thesis represents four gender projects. These four gender projects suggest prevention of differentiation approaches to the male students and female students in reality, which it was spoken about.

This Bachelor Thesis is dominantly oriented into the czech secondary school context and it makes an effort to express by non-sexist language.

Key words: prevention, differentiation, gender, sex, czech school

Die Annotation

Diese Bachelor – Arbeit befasst sich mit der Prävention der Gender - Differenzierung in der Schule.

Sie klarstellt kurz das gründliche teoretische Konzept der Gender – Problematik und sie klärt die angewandte Schlüsselwörter in meiner Bachelor – Arbeit. Das Ziel dieser Bachelor – Arbeit ist das verschiedene Herantreten an die Studenten und Studentinnen in der Mittelschulbildung, die existiert gerade auf des Grund der Geschlecht. Es geht um die vierten gründlichen Richtungen – die Kommunikationsform und die Geschlechtsstruktur des pädagogische Kolegium, die Verarbeitungsform der angewandtene Studentenmaterialen und die Elemente des Schulumweltseinfluss. Weiter meine Bachelor – Arbeit prezientiert die vierte Gender – Projekten, die machen einen Vorschlag in der Prävention des verschiedenen Herantreten an die Studentinnen und die Studenten auf das Grund seiner Geschlecht schon in der erwähnten vierten Sphären.

Diese Bachelor – Arbeit ist vor allem zielt auf den tschechischen Mittelschulkontext und bemüht sich um den korrekten Gender – Ausdruck.

Schlüsselwörter: die Prävention, die Differenzierung, das Gender (das sozialische Geschlecht), das Geschlecht, die tschechische Schule

Obsah

Obsah	1
1. ÚVOD	3
2. KLÍČOVÉ POJMY	4
2. 1 Prevence	4
2. 2 Sociální pohlaví (gender)	5
2. 3 Biologické pohlaví (pohlaví)	7
2. 3. 1 Harmunt Karsten a teorie biologického pohlaví	8
2. 3. 2 Martin Fafejta a teorie biologického pohlaví	9
2. 3. 3 Pavel Hartl a teorie biologického pohlaví	9
2. 3. 4 Claire M Renzetti, Daniel J. Curran a teorie biologického pohlaví	11
2. 4 Diferenciace	14
2. 5 Česká	15
2. 6 Škola	15
3. GENDEROVÁ DIFERENCIACE V ČESKÉ ŠKOLE	17
3. 1 Fyzické prostředí školy	18
3. 1. 1 Výzdoba	19
3. 1. 2 Tzv. „mužská“ a „ženská“ místa	19
3. 1. 3 Školní třída	21
3. 2 Kvantita a kvalita komunikace mezi vyučujícími a studenty/kami	23
3. 2. 1 Kvantita interakce učitelů/učitelek	23
3. 2. 2 Kvalita komunikace učitelů/učitelek	25
3. 2. 2. 1 Způsob oslovování studentů a studentek	26
3. 2. 2. 2 Nadužívání resp. zneužívání tzv. „generického maskulina“	27
3. 2. 2. 3 Užívání genderových stereotypů v českém jazyce a české řeči ...	28
3. 3 Pedagogická reprezentace škola	29
3. 3. 1 Zastoupení učitelů a učitelek v pedagogickém sboru	29
3. 3. 2 Převládaly učitelky-ženy ve školství vždy?	30
3. 3. 3 Tzv. „Efekt skleněného stropu“ a tzv. „Efekt skleněného výtahu“	30
3. 3. 4 Důsledek převahy žen v pedagogických sborech	31
3. 4 Učebnice	32
3. 4. 1 Obsah učebnic	33
3. 4. 2 Ilustrace učebnic	36

3. 4. 3 Jazykový styl učebnic	38
4. PREVENCE GENDEROVÉ DIFERENCIACE V ČESKÉ ŠKOLE	40
4. 1 Genderový projekt – „ <i>Brýle narovno jaksí</i> “	40
4. 2 Genderový projekt – „ <i>Vystopuj si svého/svou učitele/učitelku</i> “	42
4. 3 Genderový projekt – „ <i>Živé učitelské knihy</i> “	44
4. 4 Genderový projekt – „ <i>Mediální veletrh</i> “	47
5. ZÁVĚR	51
6. POUŽITÉ PRAMENY	52
6. 1 Literatura (monografie)	52
6. 2 Internetové zdroje	55
7. SEZNAM PŘÍLOH	56
PŘÍLOHY	

1. Úvod

Vzdělání, ať už jakéhokoli stupně, je podstatnou a neopomenutelnou součástí života každého člověka a má nezpochybnitelný vliv na formování jeho osobnosti. Osobnost jedince prochází určitými fázemi institucionalizovaného vzdělávání a to již od útlého dětství. Jedinec navštěvuje mateřskou školu, pak základní. V západní společnosti pak většina pokračuje ve svém vzdělávání i na středoškolském a část také vysokoškolském stupni.

Prvkem, který spojuje všechny stupně školského vzdělávacího systému, je již zmíněné vzdělání a výchova. Školský vzdělávací systém má v sobě obrovský potenciál k tomu, aby svým studentům a studentkám rovným dílem předával informace a vychovával je. Někteří odborníci a některé odbornice (např. Pavlík, Čermáková, Smetáčková apod.) se domnívají, že ač studenti a studentky spolu sedí v jedné školní třídě v jedné školní lavici, nemají rovný přístup ke vzdělání, resp. že dochází k diferenciaci studentů a studentek na základě jejich příslušnosti k určitému pohlaví. Tato domněnka se váže zejména ke střednímu a vyššímu typu školství. Podle názoru Čermákové¹ se právě střední škola stává prvním výběrovým mechanismem, který rozděluje chlapce a dívky na budoucí vzdělávací dráhu.

Problematika diferenciac studentů a studentů na základě jejich pohlaví je téma, které mě dlouhodobě zajímá, proto jsem si ho zvolila jako téma bakalářské práce. V práci se chci věnovat teoretickému konceptu diferenciac studentů a studentek na základě jejich příslušnosti pohlaví; dokázat, že tento druh diferenciac na střední škole českého vzdělávacího systému existuje a navrhnout, jak eliminovat případné nerovnosti pohlavní diferenciac studentů a studentek v českém středoškolském školství.

¹ Čermáková, M. [2000]: *Souvislosti a změny genderových diferenciac v české společnosti v 90. letech*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky 2000. 145 s. ISBN 80-85950-83-9; s. 16.

2. KLÍČOVÉ POJMY

2. 1 Prevence

Slovo nebo pojem „prevence“ bylo převzato z latinského jazyka. Latinské slovo „*praevenio*“ se skládá ze dvou dílčích slov – „*prae*“ = před a „*venio*“ = chodit; což dohromady znamená „předcházení, přecházet.“ [Vokurka et al. 1995: 303] Prevence je dle Rejmana [Rejman 1971: 139] charakterizována jako „*předem učiněné opatření, předchozí zajištění, včasná ochrana nebo obrana.*“ Prevenci lze chápat jako „*předcházení (něčemu), ochranu (před něčím).*“ [Kolektiv autorů 2006: 272] nebo také jako „*předcházení nežádoucím jevům, úrazům, nemocem* [Hartl 1993: 154] *a nehodám.*“ [Hartl, Hartlová 2000: 450] Podle Krále et al. [Král et al. 1972: 939] můžeme prevenci vysvětlit i jako „*předcházení společenským poruchám, zvláště zločinnosti.*“

Prevenci rozlišujeme na primární, na sekundární [Vokurka et al. 1995: 303] a na terciární [Hartl, Hartlová 2000: 450]:

1. *Prevence primární* – je zaměřená proti vzniku nemoci [Vokurka et al. 1995: 303] nebo na předcházení ohrožujícím situacím v celé sledované populaci. Je buď:

- a) nespecifická (podporuje žádoucí formy chování obecně)
- b) specifická (zaměřená proti konkrétnímu riziku, např. předcházení prvnímu kontaktu jedince s drogou; zdravotní výchova ve školách, např. pomocí besed, peer-programů, příruček, plakátů apod.)

2. *Prevence sekundární* – je zaměřená na rizikovou skupinu zvláště ohroženou negativním jevem (např. prevence HIV/AIDS mezi prostitutkami a prostitutky.)

3. *Prevence terciární* – je zaměřená na osoby, u nichž se už negativní jev projevil; snaha o zmírnění následků problémového jevu (např. snaha zabránit recidivě protizákonného jednání u mladistvých delikventů a delikventek. Může mít i podobu tzv. „cesty menšího zla“ /např. metadonový program, heroinové kliniky, výměny injekčních jehel toxikoosobám nebo zajištění jejich zdravotních prohlídek/). [Hartl, Hartlová 2000: 450]

Z výše uvedených citací, definic a charakteristik je zřejmé, že „prevence“ je buď spojována s nemocemi, úrazy, nehodami apod. – je tedy známá spíše jako „prevence lékařská či medicínská“ - nebo je spojována se zločinem, společenskými poruchami apod. – je tedy známá spíše jako „prevence kriminality a prevence abnormálních či delikventních jevů ve společnosti.“

Myslím, že spojení pojmu „prevence“ s pojmem „genderové diferenciacie“ je poměrně novou, originální a nezažitou vazbou. Slovo „prevence“ v této vazbě podle mě nabývá nových rozměrů. To znamená, že v tomto případě bych prevenci definovala jako předcházení, předem učiněné opatření, ochranu nebo obranu v rozlišování či rozdělování studentek a studentů na základě jejich biologického pohlaví a sociálního pohlaví – tzv. „genderu“.

V metaforickém slova smyslu bych prevenci ve vztahu ke své práci vyjádřila jako duchovní boj, jehož startem, průběhem i cílem, je odklon od sice tradičních, ale v dnešní době již nežádoucích forem stereotypů v chování, které se uplatňují a konstruují právě na základě pohlaví a to zejména ve škole.

2. 2 Sociální pohlaví (gender)

Termín „gender“ [džendr] a jeho význam je stále velkou neznámou a to nejen pro laickou veřejnost, ale třeba i pro vysokoškolské studentky a studenty. Přitom je tento pojem již řadu let plnohodnotnou součástí současné slovní zásoby.

Slovo „gender“ bylo převzato z cizího jazyka. Hrdličková [Hrdličková 2007: 7] tvrdí, že pojem „gender“ pochází z řeckého jazyka a z jazyka řeckého se pravděpodobně dostal do jazyka anglického, odkud byl převzat do českého jazyka. „Gender“ v soudobém anglickém jazyce původně znamenal gramatický rod [Maříková 2000: 11], o čemž svědčí i výklad v anglicko-českém a česko-anglickém slovníku, kde je slovíčko „gender“ přeloženo jako „jazykový rod.“ [Řešetka 2006: 228] Převést však tento výraz do češtiny jen jednoduše jako „gramatický či jazykový rod“ nebo jenom „rod“ však může být zavádějící. Jak píše Maříková, česká společnost chápe slovo rod ve spojení s obrazem velké rozvětvené rodiny (např. královský rod) nebo se jí na mysli vybaví vazba „rodová společnost.“ [Maříková 2000: 11] A pokud nám opravdu přijde na mysl, že by to mohl gramatický rod, tak se nám pravděpodobně vybaví jen „já, ty, on, ona ...“ apod. Termín „gender“ se tedy buď do českého jazyka nepřekládá vůbec a používá se ve své původní originální anglické verzi (gender), protože překlad se - Jandourkovými slovy – prostě neujal, ač snaha byla. [Jandourek 2007: 90] Nebo se překládá jako „sociální pohlaví“, popř. jako „sociální rod.“ Výhodou českého ekvivalentu je, že zdůrazňuje skutečnost, že pohlaví má mimo jiné i svůj sociální (nejen biologický) aspekt. [Valdrová 2006: 6] Z odborného jazyka, kde byl znovu objeven Johnem Williamem Moneyem, a který mu dal nový obsah, se význam pojmu gender dostal do běžného anglického, později českého jazyka a stal se tak jeho nedílnou součástí.

„Gender“ je pojem psychologicko-kulturní [Oakley 2000: 121], označuje nikoli biologické, ale sociální aspekty pohlaví. [Jandourek 2007: 90] Termín „gender“ označuje kulturní a sociální stereotypy a očekávání, která se vážou k jednotlivým pohlavím [Fafejta 2004: 30] a právě tyto kulturní a sociální stereotypy a vzorce chování, kterých existuje v naší kultuře celá řada, jsou ve společnosti a společnostech považovány za typicky mužské nebo ženské. [Jandourek 2007: 90] Jak doplňuje Maříková, výraz gender odkazuje k sociálním rozdílům mezi mužem a ženou, resp. mezi muži a ženami, anebo také mezi mužským a ženským. [Maříková 2000: 11] Pohlaví člověka (muže i ženy) je sice dáno biologicky, ale pokud jde o sociální chování, lidé se nerodí jako muži a ženy, ale musí se naučit jako muži a ženy žít a jednat. Ženami a muži se nerodíme, ale stáváme se jimi.² Z genderového hlediska pak jde o takové rozdíly mezi mužem a ženou, které nejsou předurčeny biologicky, geneticky ani nikterak jinak „od přírody“, nýbrž vznikají a jsou podmíněny kulturně, historicky a sociálně. [Maříková 2000: 11]. Tyto kulturně, historicky a sociálně podmíněné stereotypy a vzorce chování pak reálně ovlivňují, formují či modifikují vlastnosti, schopnosti a osobnosti zcela konkrétních mužů a žen. Mají samozřejmě také vliv na postoje, názory a chování mužů a žen a směřují je směrem k vžité představě pro jednotlivá pohlaví, tedy směrem k „typicky mužskému“ nebo „typicky ženskému.“ [Maříková 2000: 11]

Typickým kulturně, sociálně a historicky podmíněným předsudkem je to, že každá žena má či dokonce musí porodit dítě. Je sice pravdou, že žena je přirozeně biologicky a fyziologicky vybavena k tomu, aby děti počala, odnosila a porodila, ale představa, že každá žena má mít nebo musí porodit dítě, je dána sociálním, kulturním a historickým očekáváním, tedy jako součást „typicky ženské“ genderové role. Z toho, že žena může přirozeně počít, odnosit a porodit dítě, ještě neplyne povinnost muset toto dítě počít, odnosit a odrodit. Tato povinnost není součástí přirozenosti (biologického pohlaví), ale sociálních stereotypů (genderu) ... Když parafrázuji Fafejtu: „*Proč má na mozek, hormony, genitálie, tedy věci, které si nevytváříme sociálně, vliv sociální prostředí?*“ [Fafejta 2004: 23]

Genderové konstrukty, očekávání a předsudky na(ne)štěstí nebyly, nejsou a nebudou ničím univerzálním, neboť se mění podle místa, času vzniku a společnosti,

² Zde parafrázuji spisovatelku Simone de Beauvoir a její slavný výrok: „*Ženami se nerodíme, ale stáváme se jimi.*“ [Beauvoir 1974: 301]

která si je vymýšlí a aplikuje je. [Maříková 2000: 11] Gender jako sociální konstrukt lze také sociálně měnit [Fafejta 2004: 31], je to ale těžký a velmi zdoluhavý proces, protože je ovlivněn tvůrci a tvůrkyněmi právě v té společnosti, kde je aplikován. Společnost si jen těžko přizná, že vymyslela pravidlo, které pro společnost není vhodné, a zruší ho. Tím by vlastně podkopala sebe samu.

Ale zpět k pojmu sociální pohlaví neboli „genderu“. Oakley napsala, že nám selský rozum může naznačovat, že jde vlastně o tutéž věc - čili gender rovná se pohlaví. Fafejta ve své knize dokonce píše, že socioložky Suzanne Kessler a Wendy McKenna záměrně nerozlišují mezi genderem a pohlavím. [Fafejta 2004: 50] Tedy člověk, pokračuje Oakley, který patří k ženskému pohlaví, je biologicky žena, bude automaticky patřit k odpovídajícímu ženskému genderu a to je záležitost ne(z)měnitelná. Skutečnost je však jiná. [Oakley 2000: 121]. Vzhledem k tomu, že gender je sociální konstrukt společnosti, neřku-li dokonce výmysl, je počet genderů dán sociálně a proto jich teoreticky může být nekonečně mnoho. Například Valdřová [Valdřová 2006: 53] se domnívá, že v euro-americké společnosti se hovoří o devíti a více sexuálních variantách.³ Je v zájmu společnosti, aby se sociální pohlaví rovnalo pohlaví biologickému, ale ne vždy tomu tak je. Sociální pohlaví není biologické pohlaví, jak uvidíme dále.

2. 3 Biologické pohlaví (pohlaví)

Slovo nebo pojem „pohlaví“ si obvykle spojujeme s představou nahého mužského či ženského těla (většinou však mužského), které nám podle anatomických proporcí řekne, zda je dotyčný či dotyčná muž nebo žena. Pokud má dotyčný penis, předpokládáme, že je muž a pokud má dotyčná ňadra a vaginu souhlasíme s tím, že je žena.

Naše společnost je prostě konstruována jako dvoupohlavní. [Fafejta 2004: 40] Mezi mužským a ženským pohlavím si nic nepřipouštíme, nic mezi tím prostě a jednoduše neexistuje.

³ Heterosexuální muž, heterosexuální žena, homosexuální muž, homosexuální žena, bisexuální muž, bisexuální žena, transgender FtM (Female to Male, hetero- či homosexuální), transgender MtF (Male to Female, hetero- či homosexuální) nebo itersexuál/ka.“

Pravděpodobně se nám nevybaví další možný obsah pojmu pohlaví. Terminologie pojmu pohlaví je složitější, nescvrkává se pouze na představu nahého mužského či ženského těla.

Sociolog Jandourek [Jandourek 2007: 185] definuje pohlaví jako „*dichotomický znak, jenž je základní sociologickou charakteristikou.*“ „*Pohlaví*“, pokračuje Jandourek, „*je za normálních okolností jasně dáno biologicky a anatomicky*“. Pro mou práci je ale mnohem zajímavější to, co uvádí Jandourek dále. „*Pojem pohlaví se používá v jiném smyslu než pojem gender. Pohlaví je dáno biologicky, ale gender označuje sociální aspekty pohlaví.*“ [Jandourek 2007: 186]. Jandourekova věta o rozdílu mezi biologickým pohlavím a genderem, je sice jednoduchá a prostá, ale navýsost pravdivá a inspirující. Doufám, že rozdíl mezi biologickým pohlavím a genderem se mi podařilo beze zbytku vysvětlit.

Naproti tomu Oakley tvrdí, že pohlaví je základní biologicko-sociální charakteristika a že biologické pohlaví se určuje podle toho, jaký typ pohlavních chromozomů je přítomen. Nicméně sama naznačuje, že pohlaví určuje i existence dalších kritérií. [Oakley 2000: 6]

V encyklopedickém slovníku si můžeme přečíst definici o tom, že pohlaví neboli sexus je „*souhrn znaků, podle kterých se většina organismů dělí na jedince s pohlavím mužským (samčím) a ženským (samičím) a že pohlaví je určováno geneticky při spojení spermie s vajíčkem.*“ [Král et al. 1972: 904] Autoři a autorky slovníku zde nevyvrací možnost, že na světě existují i organismy, které nespádají do škatulky „mužské“ nebo „ženské“ biologické (anatomické) pohlaví. Za druhé, je zde výsledek spojení spermie s vajíčkem nazván jako „genetické pohlaví“ a tím pádem otvírá možnost pro existenci i dalších druhů biologického pohlaví. O druzích biologického pohlaví ví své např. Karsten, Fafejta, Hartl a další.

2. 3. 1 Harmunt Karsten a teorie biologického pohlaví

Karsten uvádí, že biologické pohlaví se skládá z pohlaví genetického, ze samčích (varlata čili testis) a samičích (vaječníky čili ovaria) pohlavních zárodečných žláz, z pohlaví hormonálního a z pohlaví vnějšího (somatického či tělesného). Genetické pohlaví je dle něj dáno chromozomy a dále se vyvíjí v totéž pohlaví zárodečných žláz a (pohlaví) hormonální. Ve shodě s pohlavím genetickým (chromozomálním), zárodečně-žlázovým a hormonálním by mělo být i pohlaví vnější (somatické či tělesné). [Karsten 2006: 15]

2 3. 2 Martin Fafejta a teorie biologického pohlaví

Fafejta rozlišuje v rámci biologického pohlaví genetické (chromozomální), hormonální a anatomické. [Fafejta 2004: 39]

Ke genetickému pohlaví dodává, že na genetické úrovni můžeme mít buď chromozomy XY (v tom případě jde o muže) nebo XX (v tom případě jde o ženu). Chromozom Y tedy určuje mužské genetické pohlaví a chromozom X určuje ženské genetické pohlaví. Pro úplné vysvětlení – chromozom je útvar, který ve své DNA nese genetickou informaci organismu.

Na hormonální úrovni Fafejta rozlišuje ženské a mužské hormony. Konstatuje, že obě pohlaví mají hormony obojího druhu (muži mají hormony ženské, ženy mají hormony mužské), ale liší se samozřejmě jejich množstvím v organismu.

Biologickým pohlavím bychom neměli mít na mysli jen vnější vzhled osoby čili její pohlaví anatomické, ale i její vnitřní uspořádání. Vnitřní uspořádání je však běžně nepostřehnutelné a proto se i v běžné sociální interakci přehlíží a věnuje se pozornost právě vnějšímu vzhledu osoby. [Fafejta 2004: 31]

2. 3. 3 Pavel Hartl a teorie biologického pohlaví

Hartl se ještě v roce 1993 domnívá, že u lidí existují pouze dvě pohlaví. Tento svůj názor publikuje v psychologickém slovníku. [Hartl 1993: 147] O sedm let později vychází další Hartlův psychologický slovník, který sestavil společně se svou manželkou, a kde reviduje svůj názor. Uvádí (uvádějí) zde, že pohlaví ve smyslu biologického pohlaví je genetické, gonádní, hypothalamické a somatické. Vyjmenovává tu také pohlaví matriční, pod kterým jsme evidováni na matrice a v občanském průkazu. Matriční pohlaví by mělo být teoreticky odvozeno od pohlaví sociálního, ale není tomu tak – konstruuje se právě na základě anatomického či biologického pohlaví. A tak se údaj v občanském průkazu nemusí nutně shodovat s tím, jak vypadáme a co vyznáváme. Nicméně tu už naznačuje, že existuje nejen pohlaví, které je dáno/určeno biologicky, ale také pohlaví, které je dáno/určeno psychosociálně.

Biologické pohlaví genetické vidí Hartl podobně jako Fafejta, nicméně ho více rozvíjí. Genetické pohlaví je dle něj určováno 23. párem genů v chromozomu – přičemž žena má dva chromozomy X (čili XX) a muž jeden chromozom X a jeden chromozom Y (čili XY). Spermie jsou nositelkami jak Y chromozomu, tak X chromozomu. Pokud do vajíčka, které je připraveno k oplodnění, vstoupí jako první spermie s chromozomem X, je vysoce pravděpodobné, že výsledkem bude jedinec ženského pohlaví. Pokud

analogicky a logicky jako první vstoupí do vajíčka spermie Y, je vysoce pravděpodobné, že to bude chlapec. Bude to chlapec nebo dívka v tomto případě zatím na „pouze“ úrovni genetické.

Na biologickém pohlaví zárodečně-žlázovém neboli gonádním se Hartl překvapivě shoduje s Karstenem. Vývin a rozvoj zárodečných/gonádních žláz (ovaria čili vaječníky u žen a varlata čili testis u mužů) se děje na základě genetického pohlaví. Je tedy pravděpodobné, že pokud bude např. děvče geneticky dívka, pak bude dívka i co se týče zárodečných žláz – bude mít tedy ovaria (čili vaječníky). Není vždy pravidlem, že pokud je tedy například chlapec geneticky chlapec, musí být zákonitě chlapcem i z hlediska rozvoje gonádních žláz.

Biologické pohlaví hypothalamické (nebo hormonální jak uvádí Fafejta s Karstenem) je rozděleno na mužské a ženské. Vytváří se mezi 2. a 3 měsícem nitroděložního života organismu, právě pod vlivem hormonů v mozku. Výsledkem toho je, jak se osoba po celý svůj život vnímá. Pokud se vnímá jako žena nebo jako muž a má k tomu odpovídající genetickou, gonádní a somatickou podporu, je to v pořádku. Pokud ne, je zde problém, protože poslední výzkumy ukazují, že pokud v citlivém období těhotenství, které ještě není zatím přesně určeno, bere matka např. hormony nebo je jim vytavena nevědomky zvenku, může se u organismu vyvinout takové hypothalamické pohlaví, které neodpovídá genetickému a gonádnímu základu. Čili geneticky a gonádně to může být dívka, ale hypothalamicky (hormonálně) není a pak už je to pro naši společnost problém. Společnost si nepřipouští existenci jiného než mužského nebo ženského pohlaví.

Somatické pohlaví, které je dalším druhem pohlaví biologického, je podle Hartla určeno primárními pohlavními znaky, tzn. vzhledem vnějších pohlavních orgánů (u mužů je to penis; u žen vagina a prsa) a znaky sekundárními jako je: celková konstrukce kostry, forma pubického ochlupení, velikost prsou, výška hlasu apod.

Hartl uvádí, že matriční neboli psychosociální pohlaví je to pohlaví, pod kterým je osoba zapsána v matrice. Správně dodává, že takto zapsané pohlaví nemusí odpovídat ani biologickému pohlaví genetickému, ani gonádnímu či hypothalamickému. Tato příslušnost k tomu či onomu pohlaví je konstruována pouze na základě na somatického/anatomického pohlaví. [Hartl, Hartlová 2000: 414]

2. 3. 4 Claire M. Renzetti, Daniel J. Curran et al. a teorie biologického pohlaví

Biologické (vnitřní i vnější) pohlavní rozdíly se utvářejí v časově pevně stanovených krocích. Genetické pohlaví je určeno již při samotném početí, kdy se spojí spermie s vajíčkem. [Karsten 2006: 11]. Nicméně proces pohlavní diferenciaci začíná až v šestém [Renzetti, Curran 1999, 2003: 62] nebo sedmém týdnu [Oakley 2000: 23] prenatalního vývoje embrya. To znamená, že od momentu početí až do šestého či sedmého týdne jsou všechna embrya, ať již s genetickým uspořádáním XX nebo XY, pohlavně *bipotencionální*, tzn. že jsou pohlavně identická [Renzetti, Curran 1999, 2003: 62], mají společný postup vývoje pohlavních orgánů pro chlapce i dívky, mají stejnou soustavu trubic [Oakley 2000: 23] a vyvíjí se v nich ústrojí potřebné pro budoucí vývoj jak v muže, tak v ženu [Renzetti, Curran 1999, 2003: 62]. Nejprve vzniká pohlavně neutrální zárodečná žláza (gonáda) složená z kůry, dřeně a vcestovalých zárodečných buněk [Karsten 2006: 11]. Tuto gonádu nazývají vědci a vědkyně „indiferentní gonádou“, protože vypadá stejně u embryí s chromozomálním párem XX i XY. [Renzetti, Curran 1999, 2003: 62].

Co se stane v průběhu šestého a sedmého týdne? Vědci a vědkyně si zatím nejsou zcela jisti/jisté. Podařilo se jim však izolovat v chromozomu Y gen, který údajně v šestém či sedmém týdnu startuje sérii událostí, které vedou k vývoji jednoznačně identifikovatelného mužského plodu. Zdá se, že tento gen, Renzettim a Curranem [Renzetti, Curran 1999, 2003: 63] označovaný jako maskulinní gen SRY a Karstenem [Karsten 2006: 12] označovaný jako antigen HY (také izolát z chromozomu Y), stimuluje transformaci indiferentní gonády v mužská varlata. Jednoduše řečeno, pokud se k indiferentní gonádě v šestém či sedmém týdnu „něco přidá“, jak to vyjádřil endokrinolog S. LeVine [Oakley 2000: 23], pak se dále embryo vyvíjí jako mužské, pokud ne, vyvíjí se jako ženské. Zdá se tedy, že chromozom X nemá pravděpodobně na vývoj zárodečných žláz žádný vliv. Vaječník, resp. ženské pohlaví, vzniká sám od sebe a nepotřebuje k tomu žádný transmitter, izolát nebo antigen.

Pokud se k indiferentní žláze dostane „maskulinní gen“ začne se z pohlavně neutrální žlázy stávat žláza mužská. Dřeň gonády je základem varlat [Karsten 2006: 11], vyvine se dále penis a močová trubice se prodlouží a prochází jím. Kůže v okolí urogenitálního otvoru se spojí a vytvoří se šourek, do něhož poklesnou varlata, obvykle těsně před porodem. Vypadá to, že mužský hormon tu hraje dvojí roli: jeho přítomnost

zajišťuje vývoj mužského pohlaví a zároveň brání rozvoji ženských znaků. [Oakley 2000: 26].

Pokud se tedy k indiferentní gonádě „nic nepřidá“ (a zdá se, že chromozom XX tuto schopnost nemá) [Oakley 2000: 26], pak se tato pohlavně neutrální gonáda začne vyvíjet ženským směrem. Z kůry gonády se začínají vyvíjet vaječníky [Karsten 2006: 11], trubice zakrní a stává se z ní klitoris, kůže v okolí urogenitálního otvoru se rozdělí a vytvoří stydké pysky. [Oakley 2000: 23]. Zdá se tedy, že základní formou tvorby pohlaví je forma ženská a mužské pohlaví vzniká tím, že se k formě ženské ještě „něco“ přidá.

Vývoj mužského či ženského embrya je nesmírně složitý. Sama jsem dosud probrala v naší pomyslné hierarchii jen biologické pohlaví genetické (chromozomální) a gonádální (zárodečně žlázoové). Je to složité až tak, že se někteří antropologové a antropoložky domnívají, že tato pohlavní diferenciací znamená vyšší stupeň složitosti a tedy neobvyklosti a tím pádem možná i větší pravděpodobnost porušitelnosti. [Karsten 2006: 11]. Každé embryo se tedy může – lhostejno, jakého je pohlaví geneticky (chromozomálně), vydat dále ženským nebo mužským směrem. Výsledkem může být obrovské množství smíšených forem.

Poté, co se tedy embryo „rozhodne“, zda si v sobě vyvine mužské nebo ženské zárodečné žlázy (gonády), pokračuje vývoj dál. Pokud jde o mužské pohlaví – varlata jako gonády, začnou syntetizovat celou škálu hormonů, které se nazývají *androgeny*. Dva nejdůležitější androgeny jsou *testikulární induktor* a *testosteron*. *Testikulární induktor* zajišťuje degeneraci zbytku neutrálních (a tím pádem ženských) tubic. *Testosteron* podporuje další růst mužských tubic. Později (v 8. týdnu) se začne vylučovat další hormon *dihydrotestosteron* (DHT), který je primárním činitelem při formování vnějších genitálií a vede k „maskulinizaci“ mozku. [Renzetti, Curran 1999, 2003: 63]

Pokud jde o ženské pohlaví – vaječníky jako gonády, začnou ve 12. až 16. týdnu syntetizovat hormon [Karsten 2006: 12], který se nazývá *estrogen* a podobně jako *androgeny* u mužů, se estrogeny podílejí na genitálním vývoji žen. Bohužel o tomto procesu zatím máme k dispozici jen málo informací. [Renzetti, Curran 1999, 2003: 63]

V každém případě se zde opět setkáváme s jakousi druhou neutrální formou, protože záleží na hormonech, které jsou produkovány z gonád (mužských i ženských), jestli se embryo vydá mužským či ženským směrem. Jestliže totiž v kritické fázi nepůsobí *androgeny* (mužské hormony), které by podnítily vývoj mužského vnějšího

genitálu (nejenom penisu), vzniká vnější genitál ženský (nejen vagina) a vnější ženské pohlavní orgány vznikají analogicky i tehdy, když zde nepůsobí žádné „mužské“ hormony nebo transitory.

Na základě svých poznatků shrnuji takto:

Biologické pohlaví vnitřní:

- Genetické (chromozomální)
- Gonádní (zárodečně-žláznového)
- Hormonální (hypothalamické)

Biologické pohlaví vnější:

- Anatomické (vizuální, somatické)

Ze shrnutí vyplývá, že biologické pohlaví je nadřazeným pojmem pohlaví genetickému, gonádnímu, hormonálnímu a anatomickému. Přičemž genetické, gonádní a hormonální pohlaví je tzv. „biologické pohlaví vnitřní“ a anatomické pohlaví je tzv. „biologické pohlavní vnější.“ (Mé pojmy)

Pokud genetická, hormonální, anatomická a gonádní úroveň nejsou ve vzájemné shodě, mluvíme o intersexualitě, v překladu o mezipohlavnosti. [Fafejta, 2004: 39]

Tento rozsáhlý terminologický a podrobný popis druhů a teorií biologického pohlaví jsem podala proto, aby se ukázalo, že zde není žádný objektivní a relevantní důvod k tomu, proč by mužské chování mělo být považováno za normu a ženské chování jakousi odchylku od této normy. [Gilligan 1993: 14, 2001: 42] Ano, je pravda, že jsme fyziologicky odlišní, ale nevidím v tom důvod, proč by měl mít muž na základě svého biologického pohlaví to privilegium, aby mohl utvářet a interpretovat svět, tzv. „svůj patriarchální svět“, který se bude samozřejmě tlumočit dle přání mužů. Jak vyjadřuje sám Karsten: „Na počátku byla Eva: „prvotní“ pohlaví je ženské.“ [Karsten 2006: 11]. Proto by tomu tak nemělo být ani ve škole, studentky a studenti by se neměli diferencovat podle pohlaví a nemělo by se od nich očekávat něco jiného jen proto, že jsou anatomicky biologicky odlišní. Ano, muž a žena jsou biologicky odlišní, ale není důvod k tomu, aby na základě této biologické odlišnosti, byli rozlišováni i sociálně.

Pokud to rozvinu do extrému a vezmu to ze svého hlediska, tak nevím, proč by několik (ne)povedených hormonů, zárodečných gonád a chromozomů mělo rozhodovat o tom, na co mám v životě právo a jak budu žít. Protože v tuto chvíli dokážu z anatomického a gonádního hlediska (díky ultrazvuku) poznat, že jsem žena. Pravděpodobně jsem žena také z hlediska hormonálního, ale jestli jsem žena i genetická, to se pravděpodobně nikdy nedozvím, protože v naší společnosti zkrátka není běžné,

aby si člověk nechal udělat rozbor svého karyotypu (soubor chromozomů v jádře buňky) [Jelínek, Zicháček 2000: 313]. Jak jsem napsala již dříve, genetické pohlaví je určeno již při samotném početí, tedy při splynutí spermie s vajíčkem. Embryo je pak až do šestého či sedmého týdne svého prenatálního vývoje neutrální. Až po této době se dále ubírá buď „ženským“ nebo „mužským“ směrem. Takže i zdravá dívka, která je anatomicky, hormonálně i gonádně žena, by teoreticky mohla být geneticky muž.⁴

Konstruovat genderový stereotyp a přiřazovat osobu do určité sociální role na základě pohlaví je samozřejmé a přirozené. Myslím ale, že to není správně, už jen proto, že biologický vývoj pohlaví je na naší úrovni nesmírně složitý a je zde tedy i určité riziko porušitelnosti. Člověk by v sociálním světě neměl doplácet na to, že se příroda unavila a nezvládla to, co se od ní někdy až samozřejmě očekává.

2. 4 Diferenciace

Slovo nebo pojem „diferenciace“ bylo převzato z latinského jazyka. Latinské slovo „differo“ se skládá se dvou dílčích slov – „dis“ = roz- a „fero“ = nést, nosit, což dohromady znamená „roznášet, rozlišovat.“ Opakem je dediferenciace. [Vokurka et al. 1995: 82]. Diferenciace je charakterizována jako „rozlišení“ [Rejman 1971: 41], „rozlišování“ [Hartl, Hartlová 2000: 113], „rozrůznění“ [Barták et al. 1993: 230], „rozrůžňování“ [Rejman 1971: 41] nebo „odlišení“ [Král et al. 1972: 242]. Diferenciaci lze podle Hartla chápat jako „rozlišování předmětů, vlastností, vztahů apod.“ [Hartl 1993: 38] nebo podle Vokurky et al. jako „proces vyžívání“ [Vokurka et al. 1995: 82] či „proces dozrání.“ [Hartl, Hartlová 2000: 113]

Pokud si vyberu z výše uvedených citací, charakteristik a definic, tak bych pojem „diferenciace“ ve vztahu ke své práci vysvětlila jako rozlišování, rozčleňování, rozrůžňování nebo dělení studentů a studentek na základě jejich příslušnosti k biologickému pohlaví.

Hartl a Hartlová [Hartl, Hartlová 2000: 113] se zmiňují o diferenciaci vyučování, kterou definují Hartl a Hartlová jako odlišnou práci s žáky/žákyněmi stejného věku prostřednictvím paralelních tříd, volitelných předmětů, rozdílných studijních programů či využívání skupinové práce v rámci jedné třídy.

⁴ O čemž svědčí i pár příkladů z lidských dějin. Jmenujme alespoň atletku polského původu Ewu Klobukowskou. V roce 1967 byla kvůli svému XXY karyotypu vyloučena z evropského šampionátu a média udělala z celé záležitosti skandál. Dostupné z <http://www.translide.cz/vyznamni-is?c=2>

Pokud přeformuluji definici vyučování tak, aby se hodila pro moji práci, charakterizovala bych ji asi takto: Diferenciace vyučování spočívá v odlišné práci s žáky/žákyněmi a studenty/studentkami nejen na základě různých druhů volitelných předmětů či studijních programů, ale také na základě toho, jakou mají příslušnost k tomu či onomu pohlaví.

Myslím, že diferenciace studentek a studentů podle sociálního pohlaví, tzv. „genderu“ a biologického pohlaví znamená, že od studentek oproti studentům (tím myslím skutečně jen studenty), očekáváme jiné věci, jiným věcem je učíme a jinak s nimi komunikujeme. Stejně tak od chlapců očekáváme jiné věci a učíme je jiným věcem než děvčata. To očekávání lze také jinými slovy vyjádřit jako „předsudek“, „předzvěst“, „stereotyp“ toho, že to tak prostě musí být.

2. 5 Česká

Česká škola je pro mě taková škola, která má „trvalé bydliště“ v České republice, soubory oficiálních a explicitních předmětů jsou vyučovány prostřednictvím českých učitelů a učitelek a tyto soubory oficiálních a explicitních předmětů jsou vyučovány pomocí českých knih, učebnic a pomůcek a jsou samozřejmě vyučovány v české řeči.

Česká škola je pro mě taková škola, která má oficiálně schválené „Formální kurikulum“. Formální kurikulum je soubor předmětů, jež jsou oficiálně a explicitně vyučovány ve škole [Renzetti, Curran 1999, 2003: 171] a toto „Formální kurikulum“ je schváleno Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT ČR) podle platných právních předpisů v České republice.

Výjimkou z pravidla jsou samozřejmě cizí jazyky, které se učí podle cizojazyčných knížek, učebnic a dalších pomůcek; vyučující komunikují se studenty a studentkami právě v tom jazyce, který je učí nebo má škola rodilého mluvčí či rodilou mluvčí, což dodává škole určitou společenskou prestiž.

2. 6 Škola

Pojem nebo slovo „škola“ bylo převzato z řeckého jazyka. Řecké slovo „schólē“ znamenalo „volný čas, svobodu od práce a povinností“. A právě to byla podmínka k tomu, aby se člověk ve svých volných chvílích mohl věnovat hledání moudrosti, péči o duši a vzdělávat se. Volný čas a osvobození od práce tu byly právě proto, aby člověk mohl dělat něco pro věc samu, ne pro účel, aby našel svobodu a stal se sám sebou.

Dnešní škola – etymologicky od řeckého slova odvozená, je přesným opakem: cílem školy je „vyrobit“ ze svého žáka/žákyně či posluchače/posluchačky konformního člena společnosti, který „zapadá“, nevybočuje, který si bez ladu a skladu osvojil veliké množství informací, ale není žádoucí, aby nad nimi přemýšlet. Přijde mi, že škola, obzvláště ta střední, nás studenty a studentky připravuje o naší svobodnou osobnost a nutí nás, abychom svou autenticitu obětovali a nedělali to, co nám říká náš vnitřní hlas, ale to, co se od nás očekává a vyžaduje. [Rousek 2008] Původní poslání školy má s tou dnešní jen pramálo společného.

Prototypem nebo představou mé „české školy“ je nejmenované osmileté všeobecně vzdělávací gymnázium. Osmileté všeobecně vzdělávací gymnázium jsem ji vybrala proto, že jsem jeho absolventkou a také proto, že gymnázium nabízí rozmanitý soubor všech předmětů – tedy i tzv. „dívčích“ a chlapeckých“ a myslím, že se na tom dá hodně vyzorovat. A právě pozorováním v této české škole bych chtěla dokázat, že škola jako výchovná instituce nevychovává genderově korektně, nýbrž tajně a plíživě praktikuje tzv. „skryté kurikulum“, což je jakýsi soubor hodnotových preferencí, které jsou dětem, studentům a studentkám ve škole vštěpovány, nejsou však explicitně součástí učební náplně, nýbrž jsou v ní skryté či implicitně obsaženy. [Renzetti, Curran 1999, 2003: 171]

3. GENDEROVÁ DIFERENCIACE V ČESKÉ ŠKOLE

Velkou inspirací pro napsání práce na téma „Prevence genderové diferenciace v české škole“ mi byl a je článek, který jsem před třemi lety náhodně našla na internetu, když jsem hledala zajímavosti z oblasti českého školství na cvičení z předmětu „Pedagogika 1“.

Článek se jmenuje „*Genderová segregace je v českých školách realitou*“ a od něj jsem také odvodila název své budoucí bakalářské práce. V článku se píše, že ač je princip rovných příležitostí pro děvčata a chlapce ve vzdělání jednou z priorit vlády České republiky a má tedy formální podporu, tak v každodenním praktickém životě je situace i nadále problematická. Přepokládá se, že genderová rovnost je ve školství v České republice zajištěna koedukací – tedy tím, že holky a kluci chodí nebo mají možnost chodit do stejných škol a sedí ve stejných třídách, ve stejných lavicích, a tím pádem by se jim mělo dostat stejného vzdělání.

O koedukaci můžeme hovořit pouze v případě základních škol a to ještě ne vždy. Ve chvíli, kdy jdou děti na specializované střední školy, dochází ke genderové segregaci, lépe diferenciaci. A to i přesto, že neexistují školy, kam by se smělo hlásit jen jedno pohlaví. Školství na úrovni středních škol je velmi segregované, resp. diferencované. Existují tzv. chlapecké a dívčí obory, které korespondují se segregací oborů na trhu práce. A tak není náhodou, že si dívky vybírají obory, které jsou hůře finančně ohodnocené a nabízejí nižší sociální jistoty jenom proto, protože škola je učí, že „holkám to prostě stačí.“

I v případě, že kluci a holky chodí do jedné třídy a sedí ve stejných lavicích, není rozhodně zajištěna rovnost pohlaví. Vyučující (učitelé a učitelky) se často chovají stereotypně a svými nestejnými nároky a diskriminačními výroky mohou prohlubovat a často prohlubují genderové nerovnosti. Často se můžeme setkat s podceňováním intelektuálního nadání dívek, od kterých vyučující (učitelé a učitelky) očekávají a vyžadují spíše upravené sešity a vzorné chování než opravdové znalosti. Zaznívají dokonce výroky typu: „Ženy patří do kuchyně a ne na studium chemie.“ Tyto výroky a tento přístup způsobuje nízké sebevědomí dívek a snahu dívek přizpůsobit se těmto očekáváním, což je dokonce může zcela odradit od studia na vysokých školách.

Mnozí učitelé a mnohé učitelky se takto diskriminačně chovají ke svým žákyním a žákům nikoli ze zlého úmyslu, ale v důsledku nepoučenosti. Někteří učitelé a některé učitelky si dokonce vůbec nepřipouští, že by se takto diskriminačně chovali a myslí si,

že se k holčkám a klukům chovají stejně, že od nich mají stejná očekávání a že jim věnují pozornost rovným dílem.

Genderová problematika se do českého podvědomí a do českého školství dostala teprve nedávno a v současné době ani pedagogické fakulty nenabízejí kurzy, ve kterých by se mohli učitelé a učitelky naučit, jak se chovat genderově korektně, jak vést výuku genderově citlivě a jak netlačit chlapce ani dívky do stereotypních rolí. V České republice zatím neexistuje systematické vzdělávání učitelek a učitelů v této oblasti⁵. V každém případě je důležité, aby se nám dařilo principy genderové rovnosti naplňovat, bojovat za ně a zajistit tak dětem vzdělání, které je nebude svazovat stereotypními řešeními, ale nabídne jim skutečnou svobodnou volbu jejich budoucího povolání i spokojené uspořádání jejich budoucího soukromého života.

Díváme-li se na školu jako na sociální, společenskou, výchovnou a vzdělávací instituci - uvidíme, že do ní genderová nerovnost vstupuje různými, často skrytými a neviditelnými cestami. Podle mě jsou to tyto oblasti:

- Fyzické prostředí školy
- Kvantita a kvalita komunikace mezi vyučujícími a studenty/kami
- Pedagogická reprezentace školy
- Učebnice

3. 1 Fyzické prostředí školy

Jednou z rovin, ve které můžeme pozorovat genderovou nekorektnost školní instituce, je dělení fyzického prostředí školy na prostor, který patří ženám (studentkám, učitelkám apod.) a mužům (studentům, učitelům apod.). [Smetáčková 2006: 16] Když vstoupíme do školy, tak na první pohled se může zdát, že je zde všechno v pořádku a že to tedy nějakým samozřejmým a přirozeným způsobem funguje. Zkusme se na chvíli vžít do role rodiče (matky nebo otce), který se chystá zapsat svou ratolest např. do prvního ročníku střední školy, a proto si nasadí „genderové brýle“ a jde se neformálně projít po fyzickém prostředí školy, kterou v budoucnu bude navštěvovat jeho dítě. Už jen to, že rodič (matka nebo otec) identifikuje, jaké má škola genderové klima, je pro něho cenným vodítkem k tomu, aby si sám pro sebe posoudil, jak a zda vůbec škola

⁵ Během psaní bakalářské práce jsem zaznamenala článek „*Kantoři půjdou na školení o rovnoprávnosti pohlaví.*“ Dostupný na <http://www.partnerstvi.cz/t-transgender/skoleni.phtml>

vnímá rovnost šancí mezi ženami a muži [Valdrová 2006: 29, 30] a tím pádem, zda je tato vybraná škola vhodná pro jeho syna nebo dceru.

Ve fyzickém prostředí školy oficiálně neexistují (kromě sociálního zařízení) tzv. „mužská místa“ nebo „ženská místa“, které jsou vymezena pouze mužům nebo ženám. Resp. nejsou označena nápisem, že vstup do toho či onoho prostoru je tomu či onomu pohlaví zakázán. [Hrdličková 2007: 54] Neoficiálně však tato místa existují a jsou různými genderovými mechanismy potvrzována. Tyto mechanismy (podrobněji viz níže) mohou dokázat, zda je či není školní instituce genderově zatížená.

3. 1. 1 Výzdoba

Když se rodič (otec nebo matka) projde po škole, nemůže si nevšimnout výzdoby v učebnách a na chodbách. Již jen pouhá výzdoba nám může říct mnohé o tom, jak to ve škole chodí s rovnými příležitostmi mezi ženami a muži. Je přirozené, že součástí výzdoby školy jsou obrazy nebo fotografie na stěnách učeben či chodeb. Problémem z genderového hlediska je, že drtivá většina postav, které jsou ztvárněny na těchto obrazech či fotografiích, jsou muži v čele s prezidentem České republiky. Podobizna prezidenta České republiky visí nejen na chodbě, ale také v každé třídě.

Valdrová [Valdrová 2006: 30] si všimla, že v rámci genderové nevyrovnanosti výzdoby ve škole mohou na nástěnce viset pouze fotografie z předávání cen školnímu fotbalovému mužstvu, zatímco stejně úspěšný dívčí pěvecký sbor nedostane prostor k reprezentaci.

3. 1. 2 Tzv. „mužská“ a „ženská“ místa

Kromě výzdoby chodeb a školních tříd existují i další skutečnosti, které buď vyvrací nebo potvrzují genderovou korektnost školní instituce – tzv. „mužská“ a „ženská“ místa. Jak jsem již napsala tzv. „mužská“ a „ženská“ místa oficiálně neexistují (kromě sociálního zařízení), neoficiálně je však ve škole můžeme najít.

Neoficiálním mužským prostorem je kancelář pro ředitele/ku – „ředitelna“ a kancelář pro zástupce/kyni ředitele/ky. Toto tvrzení podporuje statistická ročenka⁶, která se věnuje českému školství a která sleduje údaje o ředitelských místech a místech

⁶ *Statistická ročenka školství, Výkonové ukazatele (2004/2005).* [online] <http://www.uiv.cz/clanek/559/1091,%209.23.2005>. Závěry ročenky cituji od Václavíkové Helšusové [Václavíková Helšusová 2006: 22]

zástupců/kyň ředitele/ky na středních školách. Z celkového počtu 4264 těchto pracovních pozic ženy zastávají pouze 1556, tj. 37%. Vezmeme-li příklad gymnázií, kde učí přibližně 13 tisíc vyučujících, z nich 8,5 tisíce tvoří ženy (66%), ředitelské místo či místo zástupce či zástupkyně zastávají na tomto typu středních škol ženy pouze v 38%. To lze ve feminizovaném prostředí gymnázia považovat za velmi malé číslo.

K neoficiálnímu mužskému místu lze také přiřadit tzv. školní centrum pro výpočetní techniku a správu počítačové sítě (pokud má škola svou vlastní počítačovou síť, což už má dnes v podstatě každá škola v rámci projektu „Internet do škol“). K mužskému prostoru by se také dala přidat školní dílna a školníkův byt [Smetáčková 2006: 17], [Hrdličková 2007: 54], protože školník je v drtivé většině muž.

Prostor, který by mohl být považovaný za ženský, je kabinet školní psycholožky [Smetáčková 2006: 17], [Hrdličková 2007: 54] nebo školní speciální pedagožky (za předpokladu, že se této funkce ujmu ženy, což je na jednu stranu pravděpodobné, protože ženy mají sklon „pečovat o druhé“; na druhou stranu je však těžko představitelné, že si ředitel a zástupce školy vezmou do mužského kolektivu vedení školy ženu). Na funkce školní psycholožky či školní speciální pedagožky nicméně nejsou v českém školství peníze a proto zanikly dříve, než stačily vzniknout. Dalším místem, které se dá považovat za spíše ženské, je kabinet tzv. „měkkých“ předmětů [Smetáčková 2006: 17]. Příkladem může být kabinet anglického jazyka, kde se sešlo několik paní učitelek, které učí právě anglický jazyk. Ženským prostorem může být i skladová místnost pro uklízečky. [Smetáčková 2006: 17]. Povolání uklízečky si spojují s malou prestiží, s nízkou úrovní seberealizace, malým platem apod., což také není pro studentky tou správnou inspirací.

Studentky i studenti mají tendenci sdružovat se na určitých místech ve škole. Většinou se studenti drží dál od studentek a studentky od studentů a takto pohlavně separovaná skupina si pak v podstatě kdekoli utvoří svůj vlastní prostor, kde je nepsaným pravidlem, že opačné pohlaví má vstup zakázán. Bylo téměř pravidlem, že kluci se o velké přestávce scházeli u barových stolků před školní kantýnou. Dívky buď vůbec nevycházely ze tříd, kde se připravovaly na další hodinu, nebo se tlačily kousek od školní kantýny u topení, tedy na bezesporu menším prostoru než měli v tu chvíli k dispozici chlapci.

Když už se stane, že se obě skupiny ocitnou na jednom místě, mají tendenci dělat něco jiného, než druhá skupina. Faktem ale zůstává, že chlapci při své aktivitě zabírají mnohem více prostoru, zatímco dívky se sdružují v místech, která nemají speciální

název, ale jde o pozadí míst, která opanovali chlapci [Smetáčková 2006: 17]. Tak chlapci spíše ovládnou počítačovou učebnu nebo podstatně větší kus fotbalového hřiště. Pamatuji si, že když jsme měli na střední škole hodinovou přestávku na oběd, tak kluci na plácku před školou hráli fotbal a zabírali tím značnou část prostoru, zatímco my dívky jsme způsobně seděly na lavičkách a četly si knihy. Podle Smetáčkové [Smetáčková 2007: 18] to může být proto, že dívky na sebe nerady poutají pozornost a nechtějí se příliš zviditelňovat, protože se bojí obtěžování ze strany chlapců.

Vzpomínám si, že když jsem v maturitním roce odcházela ze školy, tak se diskutovalo o tom, co se udělá s prostory za školou. Jedna plocha byla velká a travnatá a druhá písčité a nepoměrně menší. Navrhovalo se, aby se z velké a travnaté plochy udělalo fotbalové hřiště pro chlapce, a z malé a písčité udělat volejbalové hřiště pro dívky. Tímto rozhodnutím se předem určilo, kdo bude tyto prostory využívat.

Už ve 40. letech 20. století vyjadřuje Virginia Woolf [Woolf 1945] v „*A Room of One's Own*“ („Pokoje pro sebe“ nebo „Vlastní místnost“) myšlenku, že ženy potřebují svůj vlastní pokoj, kde by mohly v klidu tvořit, kde by nebyly rušeny svým okolím a očekáváním, které se váže k jejich roli; aby se staly osobami tvořivými, inteligentními a spokojenými. Myslím, že i dnešní studentky potřebují „vlastní místo jenom pro sebe“ (nejen ve škole, ale i doma), ve kterém by byly samy sebou.

Touto podkapitolou jsem chtěla říci, že ač oficiálně tzv. „mužská“ a „ženská“ ve škole neexistují, při podrobnějším zostření na tuto problematiku je ve škole můžeme najít.

3. 1. 3 Školní třída

Bude-li rodič (otec nebo matka) pokračovat ve své neformální toulce po fyzickém prostředí školy a bude-li mít dost odvahy, měl by přes své „genderové brýle“ nakouknout i do školní třídy. „*Obecně se předpokládá, že genderová rovnost je v České republice zajištěna koedukací, tedy tím, že kluci a holky chodí do stejných škol a sedí ve stejných třídách, mělo by se jim tudíž dostat stejného vzdělání.*“⁷ Ale opak je pravdou.

Různé metody a formy vyučování mohou buď genderové rovnosti mezi studenty a studentkami prohloubit nebo naopak zahladit. V současných školách je nejběžnější tzv. frontální typ výuky. Ve frontálním typu výuky převládá aktivita učitele nebo učitelky,

⁷ Citace z článku „*Genderová segregace je v českých školách realitou.*“, který jsem zde již několikrát jmenovala.

žáci a žákyně sedí v lavicích, které jsou uspořádané za sebou ve dvou či třech řadách. A právě tady, v tomto zasedacím pořádku, by rodiči (matce nebo otci) neměly ujít drobnosti, které nám také něco poví o genderově korektní výchově a vzdělávání ve škole.

Při tradičním uspořádání učebny do lavic za sebou ve dvou či třech řadách a při frontálním typu vyučování vzniká tendence učitele či učitelky interagovat a komunikovat zejména se žáky a žákyněmi sedícími uprostřed třídy, případně vpředu. Místa na stranách a vzadu zůstávají stranou pozornosti učitele nebo učitelky.

Ve škole prospěchově úspěšní žáci a žákyně si obvykle sedají vpřed nebo do středu školní třídy. Z těchto míst dobře vidí na tabuli, mají přehled a sešity plné informací. Přední a střední části školní třídy se učitel či učitelka věnují především. V rámci studentů a studentek, které sedí v „zorném poli“ učitele či učitelky, směřují ještě více pozornosti k chlapcům. Vyučující se totiž obávají jejich nekázně [Thorne 1993: 156] a proto je sem jejich pozornost směřována z preventivních důvodů.

Naopak ve škole si prospěchově slabší žáci a žákyně obvykle sedají po stranách nebo dozadu a zůstávají tak stranou pozornosti vyučujících. [Smetáčková 2006: 30] Nevýhodou těchto míst je, že studenti a studentky nevidí řádně na tabuli a nemají přehled.

Vyučující by se měli vyvarovat toho, že budou neukázněného chlapce přesazovat za trest k dívce. Neboť vyučující přepokládá, že dívky nikdy nezlobí a proto samotné přesazení chlapce k dívce ho jaksi umravní samo od sebe. Z genderového hlediska je tento krok nešťastný, protože učí, že dívky a chlapci zastávají mezi sebou nepřátelskou pozici a v nepřátelství běžně nedochází k hlubší kooperaci. [Smetáčková 2006: 31]

Pokud zrovna neprobíhá vyučování, můžeme učitelky či učitele přistihnout při tom, jaký druh práce na přestávku zadávají chlapcům a jaký dívkám. Valdřová a Smetáčková [Smetáčková 2006: 16], [Valdřová 2007: 26] vypožorovaly, že děvčata mají obvykle na starosti zalévání květin, výzdobu a úklid třídy, vedení nástěnek, péči o třídní knihu apod. čili takové činnosti, které jsou jakoby pokračováním činností domácích. Uplatňuje se v nich hlavně péče (o druhé), estetické hledisko, svědomitost, čistota apod. Chlapcům jsou přidělovány např. drobné opravy lavic a jiné drobné opravy ve třídě. Mohu to doložit tím, že spolužáci v letech mé středoškolské docházky vždy na konci roku opravovali a znovu natírali školní lavice. Chlapcům spíše než děvčatům je povolována příprava a obsluha didaktické techniky. Pro mě zajímavou myšlenkou to vyjádřil Pierre Bourdieu [Bourdieu 2000: 77]: „*I kdyby se svět zhroutil a přestaly platit všechny zákony, jak*

jeden bude platit vždy a všude: Jen mužům přísluší manipulovat s technickými předměty a stroji. “

Jarkovská [Jarkovská 2007: 25] si na základě výzkumů všímá, že dívky prospívají lépe v segregovaných třídách (tedy v pouze dívčích) a to zejména v předmětech, které jsou tradičně považované za spíše mužské – matematika, fyzika, chemie apod. Dívky bez chlapců ve třídě v těchto předmětech byly zbaveny strachu z toho, že jejich výkon v rámci těchto „chlapeckých“ předmětů bude samotnými chlapci zesměšněn a že při dobrém výkonu budou považované za méně ženské a atraktivní. Chlapcům naopak přítomnost dívek svědčí, tzn. že dosahují lepších výsledků ve třídě koedukované.

Je třeba analyzovat příčinu toho, proč dívky v koedukovaných skupinách prospívají hůře a chlapci naopak lépe. [Jarkovská 2007: 26]

3. 2 Kvantita a kvalita komunikace mezi vyučujícími a studenty/kami

Jednou z rovin, ve které můžeme pozorovat genderovou nekorektnost školní instituce, je kvalita komunikace a kvantita interakce učitelů a učitelek se svými studenty a studentkami. Učitelé a učitelky totiž se studenty a studentkami interagují a komunikují odlišně. Tato odlišnost je založena na pohlaví studentů a studentek a na genderových stereotypech, které se k tomu či onomu pohlaví vážou a které jsou všeobecně známé.

Samy/i učitelky a učitelé se domnívají, že kvantita interakce a kvalita komunikace se studenty a studentkami je v pořádku, že k nim přistupují spravedlivě, rovně a že jedno pohlaví neupřednostňují před druhým. Spousta učitelů a učitelek ještě dnes neví, co gender a genderové stereotypy jsou, a myslí si, že genderové vzdělání pro svou výuku nepotřebují; nicméně se tak mohou stát nevědomky obětí svého genderově stereotypního myšlení, které je jim jednak vštěpováno od mala v rodině a právě ve škole, kde by k tomu docházet vůbec nemělo, ba co hůř - budou tyto stereotypy šířit a podporovat ve svých studentech a studentkách. Avšak obzvláště škola má obrovský potenciál k tomu, aby se snažila prosazovat rovné příležitosti pro ženy i pro muže a bořit tím genderové předsudky a stereotypy.

3. 2. 1 Kvantita interakce učitelů/učitelek

Již nebo možná až od 70. let 20. století probíhají cílené výzkumy, které se zabývají kvantitou interakce mezi učiteli a učitelkami a mezi jejich žáky a žákyněmi.

Příkladem cíleného výzkumu, který se zabýval právě kvantitou interakce mezi učiteli/kami a studenty/kami, je výzkum Američanky Dale Spender⁸. Spender ve svých výzkumech zkoumala, zda a jaký má školní výuka vliv na utváření ženské osobnosti. Zjišťovala to tak, že nahrávala na video nejprve výuku svých kolegyně. Po rozboru těchto nahrávek zjistila, že výuka je orientována patriarchálně a že vyučující věnuje chlapcům o jednu až dvě třetiny více času a to právě na úkor dívek. Že tím byla překvapena i ona dokládá fakt, že později sama své hodiny také natáčela na video a myslela, že takovou chybu jako dělají ostatní kolegyně či kolegové, ona nedělá a že chlapcům i dívkám se věnuje rovnoměrně. Při jedné hodině, kterou si natáčela, se snažila záměrně upřednostňovat dívky, častěji je vyvolávat a citlivěji reagovat na jejich potřeby a podněty. Přesto pak rozbořem zjistila, že ač upřednostňovala dívky, jak mohla, sotva se přiblížila rozdělení pozornosti padesáti procenty pro chlapce a padesáti procenty pro dívky. [Valdrová 2007: 36], [Jarkovská 2005: 7]

Dalším příkladem výzkumu, který se týkal kvantity komunikace mezi učiteli/kami a jejich studenty/kami, je badatelka Kelly⁹, která analyzovala 81 studií interakcí ve třídě. Potvrdila to, s čím přišla už Spender, a totiž to, že učitelé nebo učitelky skutečně ve třídě interagují častěji s chlapci a méně s dívkami.

Také vědkyně Sunderland¹⁰ se pokusila navázat na výzkumy D. Spender a A. Kelly a zkoumala, v čem konkrétně věnují učitelky či učitelé více pozornosti chlapcům. Došla k následujícímu: Učitelé vědomě nechávají chlapcům víc času na zodpovězení otázky nebo jim vědomě napovídají. [Valdrová 2007: 36] Důvodem může být možná to, že u dívek si myslí, že mají vědomosti namemorované nazpaměť a že tedy odpověď buď ví nebo ne; u chlapců naopak oceňují, že i když je domácí příprava chatrná, tak mají inteligenci k tomu, aby něco smysluplného vymysleli na místě a pravděpodobně proto jim nechávají více času na rozmyšlenou. Nicméně je to zase spíše genderový stereotyp, který se váže k tomu či onomu pohlaví, než tvrzení, které by bylo podpořeno výzkumy o tom, že dívkám jde lépe memorování a chlapcům logické myšlení.

Shrnu-li to, tak učitelé a učitelky věnují – zpravidla nevědomky a neúmyslně - více času a pozornosti chlapcům a méně dívkám. Někdo může namítnout, že vyučující věnují více pozornosti a času chlapcům v tzv. maskulinních předmětech a dívkám naopak v tzv. femininních předmětech. Zájem dívek v tzv. maskulinních předmětech

⁸ Výsledky výzkumu americké badatelky Dale Spender cituji od Jarkovské [Jarkovská 2005: 7]

⁹ Výsledky výzkumu americké badatelky Ann Kelly cituji od Valdrové [Valdrová 2007: 36]

¹⁰ Výsledky výzkumu americké badatelky Jane Sunderland cituji od Valdrové [Valdrová 2007: 36]

(matematika, fyzika, chemie) není a priori očekáván a možná právě proto v těchto předmětech jim podvědomě není věnována taková pozornost, jakou by si dívky zasloužily. [Valdrová 2007: 23] Dalo by se říci, že dívky jsou v mužských předmětech přehlížené, protože se tolik nevyplatí do nich investovat, protože technické předměty nejsou jejich doménou a pravděpodobně je nebudou v životě potřebovat. Tento postoj vede k začarovanému kruhu, protože právě tento přístup vede k prohlubování odstupu dívek vůči mužským předmětům.

V dostupných materiálech, které jsem poctivě přečetla, jsem nenašla ani zmínku o tom, jestli učitelé a učitelky interagují více s chlapci než s dívkami i navzdory tomu, že je ve třídě více holek než kluků.

Dívky jsou častěji přerušovány než chlapci. Dívky jsou méně často vyvolávány než chlapci. Vyučující odpovídají na otázky chlapců jinak než na otázky dívek. Chlapci dostávají na hodinách větší prostor než děvčata, mohou si vyzkoušet různé situace, reakce na ně apod., tím si zvyšují sebevědomí a schopnost prosazovat se [Cviková, Juráňová 2003: 249] Důvodem tohoto opomíjení dívek může být to, že dívky nezlobí a proto učitelé/ky věnují více pozornosti a jsou náročnější právě na chlapce z toho důvodu, aby je co nejvíce zaměstnaly a chlapci už neměli čas na zlobení. A tak si dívky zvykají být přehlížené; čekají, až na ně přijde řada. [Valdrová 2006: 32]

3. 2. 2 Kvalita komunikace učitelů/učitelek

Kvalita komunikace učitelů a učitelek s jejich studenty a studentkami je stejně důležitá jako kvantita komunikace vyučujících s jejich žáky a žákyněmi. Např. Průcha [Průcha 2002: 152] se zmiňuje o tom, že již u žáků ve 4. třídě základní školy učitelé a učitelky uplatňují takové jazykové formy a vyjadřování, které jsou typické jednak pro „mužský jazyk“ a jednak pro „ženský jazyk“, a to jak na bázi syntaktické, tak lexikální. Žákyně a žáci jsou schopni tyto efekty v jazyce poznat, zachovat a v dospělosti je pak zvýrazňovat a reprodukovat.

Jak uvádějí Eckert a McConnell v publikace „*Language and Gender*“ (Řeč a gender) – učitelé a učitelky stejně jako rodiče mají tendenci mluvit se studentkami a studenty odlišně. Používají více zdvořilých a více přídavných jmen, které popisují vnitřní duševní stavy druhých lidí (smutný/á, veselý/á), když komunikují s dívkami. Užívají více přímých rozkazů a zákazů („Nedělej to!“) a více emocionálních rozkazů a zákazů („Ne!“, „Ne!“, „Ne!“), když komunikují s chlapci. Dále vyjadřují názor, že chlapci pravděpodobně potřebují víc zákazů a příkazů proto, protože mají tendenci

chovat se hůře než dívky. Učitelé a učitelky reagují na dívky, když mluví, „žvaní“, „drbou“ nebo gestikulují. U chlapců je to v případě, když kňučí, křičí nebo když je potřeba, aby něčemu věnovali opravdovou pozornost. [Eckert, McConnell 2003: 17,18]

K hlavním nástrojům genderové nekorektnosti a diskriminace v českém jazyce a české řeči patří (podle Valdové [Valdová 2006: 39]):

- Způsob oslovování studentů a studentek
- Nadužívání resp. zneužívání tzv. „generického maskulina“
- Užívání genderových stereotypů v českém jazyce a české řeči

3. 2. 2. 1 Způsob oslovování studentů a studentek

Než učitelka nebo učitel vstoupí do školní třídy, resp. na svou pedagogickou dráhu vůbec, měl/a by si rozmyslet, jak bude své studentky a studenty oslovovat.

Moje učitelka fyziky ze středoškolských let dřela ve fyzice jedno i druhé pohlaví. Z dnešního pohledu by se dalo říct, že se v hodinách fyziky snažila být genderově korektní a neupřednostňovat jedno či druhé pohlaví. Možná to bylo proto, že ona sama byla žena, která studovala a učila obor, který není pro dívky typický, a tak si byla vědoma toho, že to dívky v tomto oboru nemají lehké, ale že to není důvod k tomu, aby byly opomíjené. Ale stačila maličkost a všechnu tuto její snahu přišla vniveč. Zřejmě si to neuvědomovala, ale při svém výchovném působení v hodinách fyziky, oslovovala studentky „beruško“. Dodnes si pamatuji památnou větu, kterou říkávala po ústním zkoušení „Beruško, opět to dneska neumíš. Sedni si a začni se učit!“ Chlapce vždy nazývala jejich křestním jménem, ale ne zdrobnělinami. „Ondřeji, opět to dneska neumíš. Sedni si a začni se učit!“ Myslím, že rozdíl je v tom patrný a není třeba ho zde zdůrazňovat.

Křestní jména a jejich zdrobněliny jsou po „beruškách“ dalším faktorem, které mohou ovlivňovat vzájemné vztahy učitelky/učitele a studentky/studenta. Oslovení „Janičko“ může sice signalizovat emocionální blízkost, ale může také vyjadřovat nadřazenost vyučujícího či vyučující. Z tohoto důvodu Valdová [Valdová 2006: 42] nedoporučuje ani dívek užívat zdrobněliny, pokud je oslovujeme přímo křestními jmény a zároveň dávat najevo chlapcům vyšší status tím, že jejich jména nikdy nezdrobňujeme.

Každá žena by měla mít v sobě tolik odvahy, aby když po ní chce kolega v práci kávu – „Marcelko, uděláš mi kafe?“, aby mi na to dokázala odpovědět – „Jistě, Karlíčku.“ V této situaci nezáleží na postavení v pracovní hierarchii, nebo jestli si tato

dvojice tyká či vyká; tato odpověď vyplývá z oslovení „Marcelko“, žena vůči němu jen stejně reaguje.

3. 2. 2. 2 Nadužívání resp. zneužívání tzv. „generického maskulina“

Tzv. „generické maskulinum“ je mužský tvar názvu osoby/osob, který je míněn jako označení mužů i žen. Např. ve větě „*Naši žáci se zúčastnili sportovní soutěže*“ použijeme slovo žáci, ale myslíme tím žáky-chlapce a žákyně-dívky. [Valdrová 2007: 36] Správně bychom měli říci, že „Žáci a žákyně se zúčastnili sportovní soutěže.“ Ale už zde vidíme, že shoda podnětu s přísudkem se řídí podle mužského rodu. A tak je nakonec úspornější přece říci pouze „Žáci se zúčastnili“ a tajně doufat, že si každý rozumný člověk domyslí, že mezi žáky byly také žákyně. Lidé, kteří mluví českým jazykem, velmi často a velmi přirozeně počítají s tím, že pod tzv. generickými maskuliny typu „student“, „lékař“, „právník“, „vědec“ je zahrnut také ženský rod. [Valdrová 2006: 42]. Funkce generického maskulina se vyvinula v posledních dvou stoletích jako reakce na to, že ženy původně nebyly žáky a studenty natož politiky, lékaři nebo právníky. Ještě v roce 1912 se generické maskulinum hodilo mužům v českém zemském sněmu jako výmluva proti vstupu žen do politického života. „*Žena přece nemůže být poslanec!*“ Tzv. generické maskulinum je od 70. let 20. st. předmětem výzkumu. Dosavadní výsledky uvádí, že generické maskulinum sice také označuje a zahrnuje v sobě ženy, ale značně nespolehlivě. Asociační testy dokázaly, že když se mluví o „politikách“, „lékařích“, „vědcích“, tak tento mužský tvar v drtivé většině navozuje představu muže. To posiluje žádoucí dojem, že muži jsou strůjci dění ve společnosti a ve světě. Test s 572 studenty a studentkami v roce 2006 potvrdil silný vliv generického maskulina pro utváření stanovisek a představ. Na ženy si studentky a studenti vzpomenu teprve tehdy, kdy je vysloveně uveden ženský jazykový tvar např. „lékařka“. [Valdrová 2007: 36]

A tak se pod vlivem generického maskulina stane, že Václav Klaus (prezident České republiky, euroskeptik, sexista a muž) zdraví při svých projevech pouze občany, naši zákonodárci a naše zákonodárkyně hovoří pouze o voličích-mužích, zdravotní pojišťovny chtějí pojištěnce, obchodní domy zákazníky, ordinace pouze klienty a pacienty, vysoké školy studenty. Příkladem může být webová stránka Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci, která obsahuje informace pro studenty. Nicméně se na tuto fakultu hlásí také dívky.

Možná se tento problém nezdá být tak vážný. Kdyby šlo ale opravdu o jednoduchou a opomenutelnou věc, tak by toto horké téma neřešily již po desítky let vyspělé demokratické státy a neexistovaly by směrnice Rady Evropy, zavazující členské státy (Českou republiku nevyjímaje) k používání nesexistického jazyka (*non-sexist language*). Nesexistický jazyk v tomto smyslu je jazyk, který neupřednostňuje mužský způsob pojmenování a pohledu na věci. [Valdrová 2007: 36]

Jisté je to, že český jazyk umí „diskriminovat“ ženy. Jazyk přehlíží a zastírá společenský, politický, ekonomický a morální přínos žen. Český jazyk a generická maskulina v něm obsažená zneviditelňují postavení ženy ve společnosti. [Valdrová 2006: 42]. Český jazyk a generická maskulina v něm obsažená zneviditelňují postavení dívek ve škole. Studijní řády jsou často psány pouze v mužském rodě, maturantky dostávají stužky s nápisem „Maturant roku XXXX“ apod. [Jarkovská 2005: 9] Když jsem se ve své třídě pokoušela navrhnout, že nechci šerpu s nápisem „Maturant“ ale „Maturantka“, protože jsem žena a ne muž, tak na mě spolužáci a spolužačky koukali jako bych byla z jiné planety a můj návrh pochopitelně neprošel.

3. 2. 2. 3 Užívání genderových stereotypů v českém jazyce a české řeči

Genderové jazykové stereotypy jsou jakési univerzální návody, které si bereme do úst a popisujeme jimi skutečnosti tak, jaké se nám zdají být, nikoli takové, jaké jsou ve skutečnosti. Tyto univerzální návody usnadňují a urychlují vyhodnocení situace, proto jsou tak oblíbené a často se používají. Mnoho jazykových stereotypů hovoří ve prospěch mužů. Důsledkem jejich užívání může být to, že se chlapci ve třídě cítí být „důležitějším pohlavím“ než dívky. [Valdrová 2006: 42].

Uvádím zde několik ukázek jazykových genderových stereotypů. Myslím, že hovoří za vše.

„Bože, holky, proč jste vy už v tomhle věku ukdákané jako slepice!“

„No jo, podívejte se, kluci, to je ta ženská logika!“

„Neptej se, берушко, na zeměpis, a radši přemýšlej, co uvaříš doma k obědu.“

„To není nic pro dívky.“

Učitel nebo učitelka hovoří o původu slova parfém. Nezapomněl/a podotknout: *„A nyní něco, co bude zajímat zvláště dívky.“*

Vzkaz chlapci: *„Nebud’ baba.“*

Příklad sexuálního podtextu v komunikaci mezi učitelem/kou a studenty/kami: *„V Orlických horách je pevnost Hanička. Takže kluci, když se chcete dostat na Haničku*

(učitel/ka vrhá významný pohled směrem k žákyni jménem Hana), *musíte do Orlických hor.*“ [Valdrová 2006: 40, 41]

3. 3 Pedagogická reprezentace školy

Jednou z rovin, ve které můžeme pozorovat genderovou nekorektnost školní instituce, je v současné době nevyváženost, resp. převaha žen v pedagogických sborech školy jako vzdělávací instituce. Pedagogická reprezentace školy je silně feminizována, tzn. že učitelskému povolání výrazně dominují ženy.

3. 3. 1 Zastoupení učitelů a učitelek v pedagogickém sboru

Pokud do současného českého školství počítáme i předškolní výchovu, pak se v 95% v mateřských škol objevují vyučující jako učitelky-ženy. [Hrdličková 2007: 53]

Ve školním roce 2005/2006 bylo na základních školách plně zaměstnáno 61 158 vyučujících. Z tohoto počtu bylo 84% učitelek-žen a tím pádem pouze 16% učitelů-mužů. Na tzv. prvním stupni základní školy je poměr učitelek-žen vůči učitelům-mužům 95:5 a na tzv. druhém stupni základní školy je poměr učitelek-žen vůči učitelům-mužům 75:25.

Na střední škole je situace oproti mateřské či základní škole podstatně vyrovnanější, i když zde převažují učitelky-ženy. Učitelky-ženy jsou zde zastoupeny 58% a z toho vyplývá, že pro učitele-muže zbývá 42%.

Na vysoké škole se počet učitelek-žen a učitelů-mužů dorovnává, resp. začínají převažovat muži jako vyučující. Zastoupení učitelek-žen na vysokoškolské původně tvoří údajně jen 1/4 [Václavíková Helšusová 2007: 38]. Hrdličková mluví dokonce o pouhých 20%. [Hrdličková 2007: 53]

Nelze si nevšimnout, že čím výš se dostáváme v pomyslné hierarchii (MŠ → ZŠ → SŠ → VŠ) školního systému, tím větší je zastoupení mužů jako učitelů a tím menší je zastoupení žen jako učitelek. Důvodem je pravděpodobně to, že nižší vzdělávací stupně jsou spojeny spíše s výchovou, usměrňováním, se zvykáním si na školu a celodenní sezení v lavicích; než s faktickým předáváním znalostí. Od učitelek-žen se očekává, že budou hodné, trpělivé, laskavé a stejně trpělivě a laskavě pomohou dětem s ovládnutím tzv. trivia (čtení, psaní, počítání).

Na vyšších vzdělávacích stupních výchova ustupuje před konkrétním členěním a konkrétními obsahy předmětů. Muži jako učitelé jsou spíše spojováni s předáváním faktických znalostí a to zejména v tzv. mužských předmětech (matematika, fyzika,

chemie) než s výchovou. Výchovu za ně prakticky udělaly učitelky ženy na nižších vzdělávacích stupních a oni už mohou pouze „tlačit“ do studentů a studentek teoretické a praktické znalosti. Muži jako učitelé jsou spojováni především s odbornými znalostmi, nadhledem a autoritou. [Václavíková Helšusová 2007: 38] Statham, Richardson a Cook se ve své knize „*Gender and university teaching*“ uvedli, že ženy nepožívají tolik autority jako jejich mužští kolegové. [Statham, Richardson, Cook 1991: 67].

3. 3. 2 Převládaly učitelky-ženy ve školství vždy?

Učitelská práce byla dlouho dobu doménou mužů. Ženám se dveře do učitelské profese otevřely až v 19., resp. 20. století. K postupnému nárůstu docházelo v devatenáctém století a to především díky stoupající vzdělanosti žen. Údaje z roku 1880 ještě z období Rakouska-Uherska uvádějí, že z 10 000 samostatně výdělečně činných žen bylo 33 učitelek či vychovatelek (oproti tomu na 10 000 žen připadalo 4520 dělnic v zemědělství, 1900 dělnic v průmyslu nebo 1409 služek v městských domácnostech). V roce 1910 bylo v Čechách na 1 000 ekonomicky aktivních osob v oboru vyučování 394 žen. Od 50. let se pak systematicky zvyšoval podíl žen působících na základních školách. V roce 1953 je jich ještě „jen“ 55 %. Na počátku 90. let zastoupení učitelek na základních školách vystoupilo až na 82%. Rovněž na středních školách, kde v 60. letech působí přibližně třetina jedna žen, se jejich počet postupně zvyšuje. Na začátku 90. let je to již 55 %. [Václavíková Helšusová 2006: 20] K nástupu žen do škol docházelo hlavně v důsledku průmyslové revoluce, první a druhé světové války, ale také vyšší vzdělaností žen.

Je pravděpodobné, že zastoupení žen-učitelek ve školách (mateřských, základních a středních) ještě vzroste. Pedagogického vzdělání se na středních a vysokých školách dostává především ženám. Situace je stabilní od 50. let, kdy se udržuje podíl dívek na učitelských oborech kolem 70-80%. [Václavíková Helšusová 2006: 20]

3. 3. 3 Tzv. „Efekt skleněného stropu“ a tzv. „Efekt skleněného výtahu“

Školský systém je v dnešní době nastaven tak, že v podstatě neposkytuje vyhlídku kariérního postupu. Je pravdou, že se učitelky a učitelé mohou dále sami vzdělávat, ale na jejich pozici to v podstatě nemá žádný vliv. Stále budou „pouze“ učitelky nebo učitelé. Pomyslným vyvrcholením učitelské dráhy může být získání ředitelské pozice či alespoň pozice zástupce/zástupkyně ředitele/ky. A právě v tomto okamžiku dochází k paradoxní situaci, kdy je z dominantně ženského pedagogického sboru, ve kterém je

třeba jediný muž, právě on vybrán do vedení školy. Tento výběr je důsledkem klasických stereotypních očekávání, kdy je muž vnímán jako autorita, jako ten, kdo umí řídit a organizovat. A nabídnutím vyšší pozice se mu kompenzuje to, že byl doposud jenom učitel, zatímco ženám-učitelkám tato pozice musí stačit až do konce profesního života.

Václavíková Helšusová uvádí [Václavíková Helšusová 2007: 41], že z celkového počtu 4 264 vedoucích pracovních pozic ženy zastávají pouze 1556, což je 37%. Vezmeme-li příklad gymnázií, kde učí přibližně 13 tisíc vyučujících, z nichž 8,5 tisíce tvoří ženy (66%), ředitelské místo či místo zástupce či zástupkyně zastávají na tomto typu středních škol ženy pouze v 38%. Vzhledem k tomu, že v českém školství jsou dominantní ženy jako učitelky, pak je toto procentuální zastoupení poměrně malé.

Genderová nevyváženost pedagogického sboru způsobuje reálné problémy v pracovním týmu učitelů-mužů a učitelek-žen. V této souvislosti lze hovořit o tzv. skleněném stropu a tzv. skleněném výtahu.

Tzv. efekt skleněného stropu je efektem, který v sobě zahrnuje formální i neformální bariéry, které zpomalují nebo znemožňují kariérní postup žen a to nejen žen učitelek. Tyto formální i neformální bariéry jsou často důsledkem stereotypního genderového uspořádání mezi muži a ženami. Např. je-li postup v kariéře podmíněn vyšším vzděláním a toto vzdělání lze získat pouze na týdenních či víkendových kurzech, pak je to schůdnější pro muže než pro ženy, protože péče o domácnost a děti leží spíše na ženě než na muži. Pokud už žena dosáhne odpovídající vzdělání a v komisi, která rozhoduje o přijetí nebo nepřijetí sedí sami muži, je pravděpodobné, že si k sobě nevyberou ženu, ale muže. S tím souvisí i druhý pojem a to je tzv. Efekt skleněného výtahu. Právě v povoláních, které jsou charakteristické vyšším zastoupením žen, dochází k urychlování kariérního postupu mužů. Toto urychlování se opět děje pomocí zdánlivých, neviditelných a skleněných mechanismů.

Důsledkem tzv. efektu skleněného stropu i tzv. efektu skleněného výtahu je nepoměr mezi zastoupením žen a mužů v pracovních řídicích pozicích a to nejen ve školství. [Václavíková Helšusová 2007: 41]

3. 3. 4 Důsledek převahy žen v pedagogických sborech

Důsledek převahy žen v pedagogickém sboru nedopadá pouze na učitele nebo učitelky samotné, ale také na studentky a studenty. Nevýhodou pro osoby mužského pohlaví může být to, že v podstatě až do střední školy se v mateřské nebo základní škole

s mužem nesetkají. Pokud dotyčná osoba nemá doma tatínka, který by jí byl vzorem a od kterého by se mohla učit tzv. mužské roli, pak zde může nastat krize identity, proto dotyčná osoba prostě nemá ve svém okolí mužskou postavu. Jako dívka jsem svého prvního pana učitele měla až na v primě (6. třída) a vím, že mi chvíli trvalo, než jsem se s tím srovnala a naučila se, jak komunikovat s učitelem-mužem.

To, že máme v pedagogických sborech převahu žen, tak je tím dáván jasný signál studentkám, kterým se učitelská profese jeví jako přirozená pro ženy, že je pro ně statkově vhodná, že vychází z jejich přirozených schopností (mateřství, výchova, péče o dítě apod.) a že se dá relativně dobře skloubit s budoucí rodinou. Zároveň ale také dostávají informaci, že učitelská profese neumožňuje postup, resp. umožňuje ho v podstatě pouze mužům. Jít do práce s výhledem, že nemám žádný kariérní postup, kde nade mnou bude téměř vždy muž, není příliš lákavá vyhlídka. Jenže už ve škole jsou dívky učeny, že jsou ty druhé, že mají čekat, být spokojené s tím co mají a moc o nic nebojovat, takže se to reprodukuje samo v sobě.

Chlapcům se naopak dává najevo, že učitelská profese není nic pro ně. Pouze učit je pro chlapce příliš obyčejné a neodpovídá to jejich schopnostem. [Václavíková Helšusová 2006: 24] Zajímavým pojednáním o postavení učitele-muže v pedagogickém sboru a ve třídě je anglická kniha „Men and the Classroom“. Celá kniha nahlíží na učitelství z mužské perspektivy, nestojí ale na mužské straně, spíš se snaží o objektivní pohled na to, jak je učitel-muž ve školství vnímán. Mimo jiné jsem se zde např. dozvěděla, že muži nevyhledávají učitelství proto, že pro ně není dost prestižní a hodnotné, jako pro jejich ženské kolegyně učitelky. Nebo že finanční ohodnocení, které se k učitelství váže, mužům nedovoluje stát se živiteli rodin, což je pro muže a jejich ego dost zásadní problém. Pokud učí ve škole, jsou nuceni najít si ještě jednu práci, aby měli dostatek finančních prostředků k zabezpečení rodiny. Většina mužů místo toho, aby se hnala z jedné práce do druhé, si radši najde jednu a „pořádnou“ práci – učitelství mezi ně rozhodně nepatří - a tím pádem je učitelů ve školství stálý nedostatek. [Drudy et al. 2005:13]

3. 4 Učebnice

Jednou z rovin, ve které můžeme pozorovat genderovou nekorektnost školní instituce, jsou učebnice jako pomůcky, podle kterých se ve školách učí.

Hlavním posláním školy byla, je a bude výchova a předávání vědomostí studentům a studentkám. Informace se studentkám a studentům předávají v rámci učiva.

Učivo je výsledkem spojení formálního a neformálního kurikula. Připomeňme si, že formální kurikulum, je takové kurikulum, které „*představuje faktické učivo a oficiálně formulované vzdělávací cíle, ke kterým jsou žáci, žákyně, studenti a studentky vedeni.*“ Neformální kurikulum, je takové kurikulum, které zahrnuje „*všechny další aspekty školního života, které si děti osvojují a vytvářejí si z nich představu o světě kolem sebe a svém místě v něm.*“ [Václavíková Helšusová 2007: 42; Smetáčková 2007: 42] Formální kurikulum je podporováno tzv. pedagogickými dokumenty (dříve učební osnovy, dnes rámcové resp. školní vzdělávací programy), které stanovují jaké informace, znalosti a dovednosti („učivo“) jsou cílem školní docházky. Pedagogické dokumenty jsou však jen rámcovými materiály, které ukazují, kterým směrem se vydat a náplň je už čistě na učitelích a učitelkách. Učitelé a učitelky si k těmto holým rámcovým konstrukcím dodávají svoje obsahy a svoji náplň a tím je ztotožňují s neformálním kurikulem. Nemusím připomínat, že formální i neformální kurikulum může být genderové zatížené a tato genderová zatíženost se reprodukuje s tím, jak učitel či učitelka dále předávají informace studentům a studentkám.

Učivo, které je tedy složeno z formálních požadavků formálního kurikula a z neformálních požadavků neformálního kurikula, je obvykle převáděno do učebnic. Současné české i zahraniční výzkumy dokazují, že učebnice často podléhají genderovým (ale i jiným) stereotypům. [Václavíková Helšusová 2007: 42; Smetáčková 2007: 42] Tyto (genderové) stereotypy jsou v učebnicích patrné v těchto třech oblastech:

- Obsah učebnic
- Ilustrace učebnic
- Jazykový styl učebnic

3. 4. 1 Obsah učebnic

Obsahem učebnic se rozumí to, co je v učebnicích obsaženo. Je logické, že někdo musí vybrat to, co se do učebnic zařadí a co ne. Obsah učebnic vybírají odborníci a věřím tomu, že i odbornice, a proto by se mohlo zdát, že učebnice jsou tou nejlepší pracovní pomůckou, že jsou po formální i obsahové stránce v pořádku a přehled témat v nich je výběrem toho důležitého, resp. nejdůležitějšího, co může všeobecné lidské vědění z vědeckých oborů nabídnout studentům a studentkám. Kdo ale určuje, co je důležité popř. nejdůležitější? Kdo určí, že toto ještě stojí za to, aby se to žáci a žákyně učili a toto už ne? Komu je dáno privilegium toho, aby z neutrálních informací tvořil informace důležité a nedůležité a ty důležité pak publikoval v učebnicích? Jaké k tomu

musí mít vzdělanostní a profesní předpoklady? Jak jsem už napsala, učebnice tvoří odborníci a odbornice. Ale i odborníci a odbornice jsou jenom lidi – muži a ženy - a mohou podléhat osobním zkušenostem, očekáváním a různým stereotypům, včetně těch genderových. Učebnice proto odrážejí spíše subjektivní názor autorského týmu než reálný pohled. Z toho vyplývá, že učebnice jsou sociálním konstruktem, který je odvozen z toho či onoho oboru. [Václavíková Helšusová 2007: 42; Smetáčková 2007: 42]

Ačkoli v 90. letech 20. století zaznamenáváme v České republice určitou inovaci pojetí učebnic, z genderového hlediska u nás prozatím výrazný posun nenastal. [Knotková-Čapková et al. 2004: 10] A tak se může stát, že i když už jsme v 21. století, ve kterém se prosazuje rovný přístup pro ženy i pro muže (obzvláště rok 2009 je rokem rovných příležitostí pro ženy a muže), tak školy stále učí podle genderově necitlivých učebnic.

Prvním příkladem genderově necitlivé učebnice, který zde chci uvést, je slabikář¹¹ pro první třídy (!), který obsahuje dvě básničky od Jiřího Žáčka.

*K čemu jsou holky na světě?
Aby z nich byly maminky,
aby se pěkně usmály
na toho, kdo je malinký.
Aby nás měl kdo pohladit
a vyprávět nám pohádku.
Proto jsou tady maminky,
aby náš svět byl v pořádku
Páni kluci jsou tu k tomu,
aby svět byl veselý.
Vystartují ráno z domu,
jako když je vystřelí.
Neleknou se blesku, hromu
nevadí jim mráz a led.
Páni kluci jsou tu k tomu,
aby svět se točil vpřed. [Jarkovská 2005: 8]*

¹¹ Zmatlíková H., Žáček J.: *Slabikář*. 2. vyd. Všeň: Alter 1992. 117 s. ISBN 80-85775-04-2.

Už v první třídě dává tento slabikář žačkám najevo, že jediné, co se od nich očekává, je to, že se budou usmívat na ostatní a pečovat o ně. Naopak podle „pánů kluků“ se točí celý svět, ničeho se nebojí a nic je neodradí. Také je zde naznačena tendence, že „páni kluci“ vystřelí z domu a táhne je to ven, zatímco ženy sedí doma, čekají na své „pány tvorstva“, aby je pak mohly pohladit a usmát se na ně.

Druhým příkladem zůstaňme ještě u cizojazyčných učebnic. Jarkovská [Jarkovská 2005: 9] představuje učebnici francouzského jazyka „*On y va*“¹². Ve třetí lekci této učebnice najdeme paralelní popis dvou modelů rodiny. První rodina je popisována jako „tradiční“ – otec chodí do práce, matka je v domácnosti („nepracuje“) a stará se o dvě malé děti. Matka je šťastná a usměvavá, péči o děti a domácnost zvládá s přehledem a pro manžela, který se vrací z práce, má vždy vlídné slovo. Rodina je šťastná a harmonická; večery tráví společným povídáním. K záviděníhodné harmonii snad už chybí jen to, aby byl otec inženýr. Druhá rodina je představena jako „moderní“ – žena zde chodí do zaměstnání. A proto se nemá kdo postarat o děti, o domácnost, o manžela a všichni jsou z toho nevrlí a naštvaní. (Opravdu je vedení domácnosti a péče o děti a psa pouze ženinou záležitostí?). A tak není divu, že členové rodiny netráví večery pospolu, nemají chuť si povídat a po rodinné harmonii ani stopy.

Tento text říká zcela jasně: dívky, nemá cenu, abyste byly vzdělané, proto váš manžel po vás stejně bude chtít, abyste byly doma – pečovaly o děti a domácnost. Jakmile začne žena usilovat i profesní kariéru, musí obětovat rodinou pohodu (proč?), za kterou je vždy zodpovědná žena, nikdy ne muž. A to je pro nás, pro dívky a ženy, velice inspirující.

Třetí příspěvek příkladu genderové nerovnosti v učebnici bude z jiného soudku a myslím, že k němu postačí pouze jedna otázka: Co si máme myslet o učebnici slovních příkladů z matematiky¹³, kde ze 67 příkladů jen 4 příklady obsahují ženský subjekt a zbytek příkladů obsahuje mužský subjekt? [Babanová, Miškolci 2007: 43] Dovedu si představit, že i ty čtyři slovní úlohy, ve kterých se vyskytují ženské představitelky, znějí nějak takto: „*Marcela pekla deset dortů. Jeden jí upadl na zem a dva snědla. Kolik dortů nakonec mohla Marcela odnést svému manželovi a jeho kolegům do práce?*“

¹² Taišlová J.: *On y va! Francouzština pro střední školy*. 1. vyd. Voznice: Leda 1996. 238 s. ISBN 80-85927-16-0.

¹³ Běloun, F.: *Sbírka úloh z matematiky pro základní školu*. 7. vyd. Praha: Prométheus 1995. 206 s. ISBN 80-85849-63-1; 95 - 111 s. Závěry analýzy této učebnice slovních příkladů z matematiky cituji od A. Babanové a J. Miškolciho. [Babanová, Miškolci 2007: 43]

Podle Valdové [Valdová 2006: 26] se v českých učebnicích píše a mluví přednostně o dění ve veřejném prostoru, o mužské práci a výkonech. Právě veřejný prostor je spojován s muži, s mužskou prací, která je orientována na výkon, a tím pádem je tento prostor prestižnější a respektovanější. Učebnice zobrazují muže jako „hybatele pokroku“ [Knotková-Čapková et al. 2004: 13], „tvůrce světa“ nebo prostě jako „někoho, podle něhož se točí svět.“ Ženy v podstatě nejsou v pracovní sféře zmiňované.

Když už učebnice hovoří o méně společensky i ekonomicky zajímavé mimopracovní sféře, také zde skloňuje především muže – jak muži tráví volný čas mezi prací a spánkem. Žena se zobrazuje v podřízeném postavení vůči muži, chválí se např. její obětavost, péče o děti a handicapované osoby, životní prostředí apod. a tím se dává jasně najevo, jaké místo žena (po boku muže/manžela) zaujímá. Žena se vyskytuje v méně prestižních a respektovaných doménách, mezi které patří všední život, každodenní starosti, neplacená domácí práce a proto jsou i významně častěji přehlížené; jejich práce není považována za důležitou. Podceňuje se hodnota ženského společenského přínosu. Ženy jsou ztvárňovány výhradně jen jako matky a manželky. V učebnicích zoufale schází příklady žen, které jsou vzdělané a úspěšné v pracovní sféře, a přitom mohou být vdané a mít děti. Důsledkem genderově nesymetrických učebnic může být to, že se prohlubují rozdíly genderové předsudky na úkor žen, ale i mužů, což se může projevit v nezájmu určitého pohlaví o určitou oblast, která je spíše připisována opačnému pohlaví. [Knotková-Čapková et al. 2004: 13], [Valdová 2006: 27] Důsledky pak vidíme nejen ve škole, ale třeba i při výběru vysoké školy a následného uplatnění na trhu práce.

3. 4. 2 Ilustrace učebnic

Ilustrace neboli grafické ztvárnění a doplnění učiva také bezesporu souvisí s genderovou (ne)zatížeností učebnic. Téměř každá učebnice má obrázky, které mají jednak motivovat pro práci s učebnicí (odlehčovat psaný text, protože text s obrázky je pro čtenáře a čtenářky veselejší a stravitelnější) a jednak doplňovat učivo samotné. [Smetáčková, Valdová 2006: 29] Pokud používáme ilustrace jako příklady, které jsou názorné a nám blízké, zvyšujeme pravděpodobnost, že učivo bude správně osvojeno. Ilustrace většinou navazují na učivo, které je vybráno do učebnic. Jak jsem již probrala v obsahu učebnic - ne všechno učivo, které je do učebnic vybrané, je (genderově) korektní. Tak se může stát, že text a ilustrace, který na něj navazují, nejsou vyvážené, a tím pádem se ilustrace dopouštějí znevýhodňování určitých skupin. [Knotková-Čapková et al. 2004: 14]

Uvedme si opět pár příkladů. Prvním příkladem může být učebnice německého jazyka¹⁴, kde dohromady 282 obrázků. Na 223 z nich jsou zobrazeni muži, pro ženy zbývá pouhých 59 obrázků. [Babanová, Miškovci 2007: 43]

Jako druhý příklad zde uvedu učebnici matematiky¹⁵, která celkově obsahuje 50 ilustrací. Z těchto 50 ilustrací pouze 10 zobrazuje ženy, žákyně nebo studentky. Na ostatních jsou zobrazeni muži, žáci nebo studenti. [Smetáčková, Valdrová 2006: 29]

Kromě počtu ilustrací, které hovoří jednoznačně ve prospěch žáků, studentů a mužů, ještě záleží na tom, jakým způsobem jsou muži a ženy zobrazované. Ilustrace často postihují tradiční rozdělení rolí žen a mužů – muži jsou v knihách zobrazováni spíše při práci nebo při provozování svých zálib. Ženy jsou v ilustracích zobrazované v domácnosti, nebo jak se starají o děti. Čas na sebe nebo na zájmy ve volném čase prakticky nemají.

Příkladem takového genderového zatížení je stránka v již zmíněném *Slabikáři*¹⁶ s nadpisem „Máma umí“, která obsahuje pět obrázků s ženskou postavou: žena vaří, šije, cvičí, jede na kole a žena maluje obraz. Dvě aktivity jsou výrazně vázány na domácnost. Stránka s nadpisem „Táta umí to i to“ obsahuje pět obrázků s následujícími aktivitami muže: muž jede v autě, muž chytá ryby, muž hraje na kytaru, muž sedí u pracovního stolu a píše, muž jako lékař. Žádná z aktivit připisovaných muži není spojována s domácností či rodinou. [Smetáčková, Valdrová 2006: 26]

Valdrová [Valdrová 2006: 26] informuje o výzkumu, který zkoumal způsob trávení volného času muži a ženami. Není důležité, jakým rozmanitým činnostem se věnujeme ve volném čase, důležité je to, jak byly vyhodnoceny výsledky. Výsledky se většinou hodnotí pomocí statistik a grafů. Statistiky a grafy také v tomto výzkumu doprovází ilustrace, kde žena leží v bikinách na plážovém lehátku a muž sedí u počítače. Když to přetlumočím, může to znamenat, že ženy ve volném čase lelkují, nic nedělají, kdežto muži se snaží neustále vzdělávat (např. prací na počítači), aby potvrdili svou roli muže jako živitele rodiny.

Ilustracím v učebnicích chybí nebo je nedostatečně zobrazován obraz muže-otce nebo motiv úspěšně pracujících žen.

¹⁴ Seeger, H.: *Wer? Wie? Was? Schülerbuch: Základní učebnice němčiny pro základní školy s rozšířeným vyučováním jazyků*. 1. vyd. v ČR. Praha: Kvarta 1991. 159 s. ISBN 80-900724-2-9.

¹⁵ Závěry analýzy učebnice matematiky cituji od I. Smetáčkové a J. Valdrové [Smetáčková, Valdrová 2006: 29]. O jako knihu se konkrétně jedná, ve svém příspěvku neuvádějí.

¹⁶ Zmatlíková H., Žáček J.: *Slabikář*. 2. vyd. Všeň: Alter 1992. 117 s. ISBN 80-85775-04-2.

3. 4. 3 Jazykový styl učebnic

Každá učebnice se svými čtenáři a čtenářkami komunikuje prostřednictvím svého jazyka, tedy tak, jak je napsaná. Za jazykový styl učebnice jsou zodpovědné/zodpovědní ženy a muži z autorského týmu, který učebnici vytvořil. Je pravděpodobné, že autorský tým používá pro vytvoření jazykové struktury učebnice jakousi dávno vytvořenou šablonu. Šablona obsahuje ustálené výrazy, které se vztahují buď k mužství nebo ženství [Hrdličková 2007: 52] a pomáhá je udržovat, rozšiřovat a reprodukovat do genderové hierarchie.

Z genderového hlediska je zvláště nebezpečné a výbušné nadužívání tzv. generického maskulina. Co je tzv. generické maskulinum jsem dopodrobna vysvětlila v kapitole „3.2 „Kvantita a kvalita komunikace mezi vyučujícími a studenty/kami“ proto zde o generickém maskulinu jen stručně. Učebnice jsou plné generických maskulin typu: „vědci objevili“, „nadšenci postavili“, „politici odsouhlasili“, „ochránci přírody organizovali“, „demonstranti požadovali“, „zahynulo pět novinářů“ apod. Když někdo v mém okolí žádá „dobrovolníky“ také nereaguji, protože já jsem „dobrovolnice“ a pokud dotyčný nebo dotyčná žádá dobrovolníky, má tím na mysli jistě muže. Někdy ženy samy sebe nazývají „doktory, politiky, soudci, koordinátory“ apod. Dělají to zřejmě proto, aby se vyrovnaly společenské prestiži mužů, která je právě u mužů spojována s tím či oním povoláním.

Jak asi může být dívce, když si jako pokyn v učebnici přečte: „Napiš, co dobrodružného jsi zažil o prázdninách?“ Jak na to má dívka reagovat? [Václavíková Helšusová 2007:42; Smetáčková 2007:42] Má dělat jakoby nic a rychle si něco dobrodružného vymyslet nebo nemá tento úkol splnit, protože je pro chlapce? Já osobně bych tento úkol neplnila, buď bude formulován tak, abych se v něm viděla a nebyla opomíjena, nebo mi prostě za splnění nestojí. Mohu uvést i další příklady „*Zapiš, co jsi pozoroval pod mikroskopem.*“ [Babanová, Miškolci 2007: 43] nebo „*Milí žáci, ať se vám práce s učebnicí daří*“ Je tato učebnice skutečně jenom pro žáky-chlapce? Nebo jim jen kolektiv autorů/autorek přeje, aby se jim při práci s učebnicí dařilo? Nebo „*Napiš, co sis z příběhu zapamatoval*“ Skutečně si mohou pamatovat něco z příběhu jenom chlapci? Jistě zajímavým příkladem je učebnice německého jazyka¹⁷, kde jsou v celé učebnici otázky zadávané v mužském tvaru: *Ptejte se a odpovídejte: co rád děláte,*

¹⁷ Höppnerová, V.: *Němčina pro jazykové školy I.* 1. vyd. Praha: Scientia 1993. 76 s. ISBN 80-85827-10-7.

co rád pijete, kde byste rád bydlel, jakou práci byste chtěl mít apod. Jenom v jedné kapitole se nad mužským tvarem objevují i koncovky ženské a to v kapitole, které je věnována nakupování: *Ptejte se a odpovídejte: co jste si naposledy koupil(a), co byste chtěl(a) mít ve svém šatníku, kterou barvu oblečení máte zvlášť rád(a) apod.* [Smetáčková, Valdrová 2006: 29] Instrukce a otázky jsou zadávané v češtině, nikoli v němčině.

Pokud někdo odolá používat generické maskulinum, tak může používat tato spojení „žáci a žákyně“, „studenti a studentky“, odborníci a odbornice“ apod. Muži se dávají obvykle dopředu a tím se jim dává najevo vyšší status a větší důležitost. Upřednostňování mužů před ženami v oslovování je také součástí nevyvážené jazykové struktury učebnice.

V běžné „mluvě“ učebnice můžeme také postřehnout klišovité charakteristiky jednotlivých pohlaví, neřku-li přímo sexistické stereotypy. Pár příkladů, myslím, hovoří za vše: „*Holky nemají buňky na techniku.*“ - „*První švadlena ušije zakázku za 7 hodin, druhá za 6 hodin ...*“ - „*A teď něco pro dívky ...*“ - „*V 6:00 vyjel traktorista, v 6:30 vyjel motorista ...*“ - „*Následuje příklad pro chlapce ...*“ [Babanová, Miškolci 2007: 33]

Závěrem pro obsah, ilustraci i jazykový styl učebnice je dodatek, že není důležité vidět pouze to, co v učebnicích je, ale také to, co v učebnicích není. Víc, než to co v učebnicích je, nám o učebnici řekne to, co v ní není. [Václavíková Helšusová 2007:42; Smetáčková 2007:42]

V roce 2005 vyšla „Příručka k posuzování genderové korektnosti učebnic“ od autorek Jany Valdrové, Blanky Knotkové-Čapkové a Ireny Smetáčkové. Publikace vyšla v Ročence katedry Centra genderových studií FHS UK.

Od roku 2006 by schvalovací doložku MŠMT měly dostávat jen ty učebnice, které splňují požadavek genderové korektnosti. [Babanová, Miškovci 2007: 46, 47]

4. PREVENCE GENDEROVÉ DIFERENCIACE V ČESKÉ ŠKOLE

Vymyslet prevenci genderové diferenciace v české škole není jednoduché, protože učitelé a učitelky nezprostředkovávají studentům a studentkám gender schéma přímo. Místo toho jsou jednotlivé lekce tiše vnořeny do každodenních (nejen školních) praktik příslušné společnosti.

Vezměme např. v úvahu učitelku nebo učitele, která/ý si přeje zacházet se studenty a studentkami obou pohlaví stejným způsobem. Proto je postaví do fronty na oběd tak, že stojí střídavě chlapec a dívka. Pokud v pondělí koná dozor na chodbě chlapec, v úterý hlídá dívka. Do hry ve třídě musí být vybrán stejný počet dívek a chlapců. Tato učitelka nebo tento učitel se domnívají, že studenty a studentky učí důležitosti existence rovnosti obou pohlaví. Mají pravdu, ale nevědomky je rovněž učí, že přestože se může určitá aktivita zdát na pohlaví nezávislá, tak se této aktivity nemohou účastnit, aniž by věnovali pozornost rozlišení mezi mužem a ženou. [Atkinson 2003: 98] Pokud se v hodině vyučující/ho objeví specifika pohlaví a to se dá předpokládat, pak by se měl/a vyučující snažit přistupovat k výuce citlivě tak, aby respektoval/a rozdíly mezi pohlavími, ale by je a priori nepředpokládal/a. [Jarkovská 2005: 10, 11]

V návaznosti na názory Rity L. Atkinson a Lucie Jarkovské jsem se pokusila vymyslet čtyři genderové projekty, které jsou prevencí fyzickému prostředí školy, kvantity a kvality komunikace mezi vyučujícími a jejich studenty a studentkami, pedagogické reprezentace školy a obsahu, ilustrací a jazykového stylu učebnic.

Genderové projekty jsou následující:

- Genderový projekt - „*Brýle narovno jaksi*“
- Genderový projekt - „*Vystopuj si svého/svou učitele/učitelku*“
- Genderový projekt - „*My všichni školou povinní*“
- Genderový projekt - „*Mediální veletrh*“

4. 1 Genderový projekt - „*Brýle narovno jaksi*“

„*Brýle narovno jaksi*“ je genderovým projektem, který se váže k fyzickému prostředí školy.

Věková skupina: kvinta, sexta, septima, oktáva resp. první, druhý, třetí a čtvrtý ročník střední školy

Velikost skupiny: běžná školní třída (cca 30 studentů a studentek)

Časová dotace: 2, 5 hodiny (1 hodina – exkurze po škole; 0,5 hodiny – domácí příprava na zpracování výsledků; 1 hodina – prezentace výsledků ve škole)

Pomůcky: genderové brýle, poznámkový blok, psací potřeby, flipchart stojan, poznámkový papír a psací potřeby (fixy), prezentační technika (software i hardware)

Postup:

1. Studentky a studenty rozdělíme do skupin. Metodu rozdělení studentů a studentek do skupin nechám na individuálním výběru učitele/ky či vedoucí/ho tohoto projektu. V každém případě by vedoucí tohoto projektu měl/a dbát na to, aby skupiny účastníků a účastnic byly genderově vyrovnané. Pokud máme ve třídě třicet studentek a studentů mělo by vzniknout pokud možno pět genderově vyrovnaných skupin po šesti členech/kách.

2. Všech pět skupin se pod vedením učitele/ky nebo vedoucí/ho projektu vydá na exkurzi po fyzickém prostředí školy. Skupiny budou nabádané k tomu, aby si všímaly fyzického prostředí školy. Pokud bude dobré počasí, může se tato exkurze rozšířit i ven - do okolí školy, do sportovního zázemí. Požádáme studentky a studenty, aby si zapisovali do poznámkových bloků své dojmy.

3. Zhruba po půl hodině se vrátíme do výchozího bodu naší netradiční exkurze. Rozdám studentům a studentkám genderové brýle, požádám je, aby si je vzali na sebe a aby je měli na nose „narovno jaksi“. Pro efekt by bylo dobré použít velké barevné brýle, které se např. rozdávají v 3D kinech (bez 3D skel). Znovu se vydáme na exkurzi po fyzickém prostředí školy. Skupiny chlapců a děvčat nabádáme k tomu, aby si přes své genderové brýle všímaly fyzického prostředí školy – a to konkrétně výzdoby, tzv. „mužských“ a „ženských“ míst a školních tříd. Pokud bude dobré počasí, může se tato exkurze rozšířit i ven - do okolí školy, do sportovního zázemí. Požádáme studentky a studenty, aby si zapisovali do poznámkových bloků své dojmy.

4. Zhruba po půl hodině se vrátíme do výchozího bodu naší netradiční exkurze. Vysvětlím studentům a studentkám jejich domácí úkol, resp. přípravu na prezentaci výsledků. Měli by se zaměřit na své poznámky a to na ty, které si zapsali v první exkurzi a na ty, které si zapsali při exkurzi druhé. Je v nich nějaký rozdíl? Je nějaký rozdíl ve vnímání v první a druhé části exkurze? Ovlivnily naše vnímání fyzického prostoru genderové brýle? Jak vypadá „neutrální“ škola? Jak vypadá škola, na kterou pohlížíme skrz genderové brýle?

Studenti a studentky by měli za domácí úkol připravit si prezentaci svých výsledků. Touto prezentací by měli zkusit odpovědět na otázky, které jsem položila.

Způsobům pojetí prezentace se meze nekladou. Studenti a studentky mohou své výsledky prezentovat např. pomocí flichpartového balicího papíru a fixů na flichpartovém stojanu. Nebo si mohou připravit PowerPointovou prezentaci a s výsledky nás seznámit pomocí počítače, plátna a projektoru, tedy pomocí „moderní vyučovací techniky“.

5. Studenti a studentky reprezentují výsledky svých exkurzí, ať už v jakékoli podobě.

Předpokládaný výsledek: Příloha č. 1 a Příloha č. 2

Poznámky a komentáře: Myslím, že by bylo dobré, kdyby se dal tento projekt zvládnout za jeden vyučovací den – studenti a studentky by ještě pod vlivem exkurze zpracovávali své výsledky a pak je prezentovali. Myslím, že by to bylo jenom k prospěchu věci. Ale vzhledem ke struktuře osnov na střední škole a předem pevně danému a neměnnému rozvrhu to není dost dobře možné. Proto doporučuji jednu hodinu uskutečnit exkurze, pak požádat studenty a studentky o přípravu prezentací s výsledky doma, a další hodinu již tyto hotové prezentace představit ostatním.

Podmínkou realizace tohoto projektu je, aby účastníci a účastnice byli vzděláni v genderové problematice.

4. 2 Genderový projekt - „Vystopuj si svého/svou učitele/učitelku“

„Vystopuj si svého/svou učitele/učitelku“ je genderovým projektem, který se váže ke kvalitě a kvantitě komunikace mezi vyučujícími a jejich studenty a studentkami.

Věková skupina: kvinta, sexta, septima, oktáva resp. první, druhý, třetí a čtvrtý ročník střední školy

Velikost skupiny: běžná školní třída (cca 30 studentů a studentek)

Časová dotace: 2 hodiny + 1 týden (1 hodina – zadání instrukcí o průběhu projektu; 1 týden – samotné pozorování; 1 hodina - prezentace výsledků ve škole)

Pomůcky: poznámkový blok, psací potřeby, klobouk (nebo jiné podobné losovací zařízení), pracovní listy

Postup:

1. Studentky a studenty rozdělíme do skupin. Metodu rozdělení studentů a studentek do skupin nechám na individuálním výběru učitele/ky či vedoucí/ho tohoto projektu. V každém případě by měl/a učitel/ka či vedoucí tohoto projektu účastníky a účastnice znát a měl/a by je rozdělit tak, aby skupiny byly genderově vyrovnané. Pokud

tedy máme ve třídě třicet studentek a studentů je dobré, aby vzniklo pět skupin po šesti členech/kách, a aby tyto skupiny byly v rámci možnosti genderově vyrovnané.

2. Dopředu jsme si připravili klobouk (či jiné podobné losovací zařízení) v něm máme na proužcích papíru napsaná jména všech učitelů a učitelek z pedagogického sboru školy, ve které tento projekt realizujeme. Pak obejdeme všechny skupiny a necháme je z klobouku (či jiného podobného losovacího zařízení) losovat. Každá skupina si vylosuje jeden papírek se jménem učitele nebo učitelky. Jméno je tajné, ví ho jenom skupina, která si ho vylosovala, a nikdo ho nikde nešíří.

3. Následuje předání instrukcí. Učitele nebo učitelku, resp. jeho nebo její jméno, které si studenti a studentky vylosovali, budou celý týden sledovat. Samozřejmě nenápadně, tak aby si toho sami učitelé a samy učitelky nevšimly; slušně, aby nedošlo ke konfliktu mezi pozorovaným/ou a pozorující/m. Studenti a studentky na sebe vezmou spíše roli pasivní/ho nezávislé/ho pozorovatele/ky, než aby se honili za úžasnými pikantnostmi ze života učitelky nebo učitele.

4. Sledovat je budou v těchto dvou oblastech:

- a) v kvantitě interakce učitelů/učitelek vůči studentům a studentkám
- b) v kvalitě komunikace učitelů/učitelek vůči studentům a studentkám

a) Pro vysvětlení: v tomto bodě se budou studenti a studentky věnovat pozorování vylosované/ho učitele/ky. Učitele nebo učitelku budou sledovat v hodinách. Pozorovatelé a pozorovatelky budou zkoumat to, kolik času věnuje učitel či učitelka ve třídě při hodině chlapcům a kolik dívkám. Své poznatky si budou studenti a studentky pečlivě zapisovat. Samozřejmě je možné si hodinu natočit, tím by se záznam lépe analyzoval. Pokud studenti a studentky zvolí tuto variantu, měli by své natáčení nechat odsouhlasit od natáčené/ho učitele/ky. A samozřejmě by mělo být zachováno tajemství, proč chtějí studenti a studentky točit. Jinak je pravděpodobné, že by učitel a učitelka svoje chování vůči studentům a studentkám záměrně ovlivňovali.

b) Pro vysvětlení: v tomto bodě se budou studenti a studentky věnovat pozorování vylosované/ho učitele/ky. Učitele nebo učitelku budou sledovat v hodinách, ale i mimo ně. Pozorovatelé a pozorovatelky budou zkoumat to, zda se v řeči pozorovaných učitelů a učitelek vyskytuje diskriminace a genderová nekorektnost. A to konkrétně – ve způsobu oslovování jejich studentů a studentek; zda učitelé a učitelky používají/nadužívají/zneužívají tzv. „generické maskulinum“; zda se v řeči učitelů a učitelek dají postřehnout genderové stereotypy. Své poznatky si budou studenti a studentky pečlivě zapisovat.

5. Studenti a studentky použijí své pečlivé poznámky k tomu, aby vyplnili dotazník resp. pracovní list (viz Příloha č. 3), který je součástí této aktivity a který jim rozdá vedoucí tohoto projektu. Pracovní listy by bylo dobré rozdat až po splnění týdenního pozorování, aby si studenti a studentky všímali všeho možného, ne jen toho, co mají vyplnit v pracovním listě.

6. Vyhodnocení výsledku projektu by probíhalo po skupinách. Každá skupina by na základě svého vyplněného listu četla, co zjistila. Neprozradila by však jméno učitele/ky, ale spolužáci a spolužačky by na základě toho, co se dozvěděli z pracovního listu a hádali, který učitel či učitelka to může být. V rámci zachování férového boje by každá skupina napsala jméno učitele či učitelky, o kterém se domnívá, že by mohl/mohla patřit k tomu či onomu pracovnímu listu, a vyhodnotí se to hromadně.

Myslím, že studenti a studentky znají své učitelky a učitele natolik dobře, aby je v jejich způsobech oslovování nebo řečových genderových stereotypích poznali.

Předpokládaný výsledek: Příloha č. 4 (Příloha č. 4 je vyplněna na základě mých středoškolských zkušeností a pozorování)

Poznámky a komentáře: Důležité pro tento projekt je, aby bylo zachováno tajemství, že studenti a studentky sledují svůj pedagogický sbor a proč. Pokud se vše prozradí, je pravděpodobné, že by pedagogická reprezentace svoje chování vůči studentům a studentkám záměrně ovlivňovala.

Samozřejmě je důležité zvážit dopad, jaký by tento projekt měl na atmosféru v pedagogickém sboru a na interakci a komunikaci učitelů a učitelek se svými studenty a studentkami.

Podmínkou realizace tohoto projektu je, aby účastníci a účastnice byli vzděláni v genderové problematice.

4. 3 Genderový projekt – „Živé učitelské knihy“

(První část této žakovské či studentské aktivity je založena na projektu „Ideální člověk pro toto povolání je...“. Tento projekt je publikovaný ve sbírce *Gender ve škole: Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy*

společenských věd na základních a středních školách, kterou sestavily Irena Smetáčková a Klára Vlková¹⁸)

(Druhá část této žákovské či studentské aktivity je založena na kapitole „Živá knihovna – Tak trochu jiná knihovna“. Tento příspěvek je publikovaný ve sbírce „*Genderovou optikou: Zaměřeno na český vzdělávací systém*“¹⁹ a jeho autorkou je Michaela Svatošová.)

„*Živé učitelské knihy*“ je genderovým projektem, který se váže k pedagogické reprezentaci školy.

Věková skupina: kvinta, sexta, septima, oktáva resp. první, druhý, třetí a čtvrtý ročník střední školy

Velikost skupiny: běžná školní třída (cca 30 studentů a studentek)

Časová dotace: 4, 5 hodiny (0,5 hodina – zadání instrukcí o průběhu projektu, plnění 1. části projektu; 3 hodiny – rozhovor šesti skupin se šesti živými knihami, plnění 2. části projektu; 1 hodina – prezentace výsledku ve škole, plnění 3. části projektu)

Pomůcky: poznámkový blok, psací potřeby, archy papíru, živé knihy, izolepa

Postup 1. části:

1. Studentky a studenty rozdělíme do skupin. Metodu rozdělení studentů a studentek do skupin nechám na individuálním výběru učitele/ky či vedoucí/ho tohoto projektu. V každém případě by měl/a učitel/ka či vedoucí tohoto projektu účastníky a účastnice znát a měl/a by je rozdělit tak, aby skupiny byly genderově vyrovnané. Pokud tedy máme ve třídě třicet studentek a studentů je dobré, aby vzniklo šest skupin po pěti členech/kách, a aby tyto skupiny byly v rámci možnosti genderově vyrovnané.

2. Na tabuli napíšeme seznam povolání, o kterých mají skupiny přemýšlet. Povolání jsou: učitel na základní škole, učitelka na základní škole, učitel na střední škole, učitelka na střední škole, učitel na vysoké škole, učitelka na vysoké škole. Rozsah seznamu určujeme podle času a pracovních charakteristik třídy. Můžeme např. zvolit variantu učitel/ka na základní škole a učitel/ka na střední školy a vynechat učitele/ku na vysoké škole. Každá ze šesti skupin si vylosuje jedno povolání. Pokud bude povolání méně, bude i méně skupin.

¹⁸ Smetáčková I., Vlková K.: *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost 2005. 191 s. ISBN 80-903331-2-5

¹⁹ Babanová, A. et al.: *Genderovou optikou: Zaměřeno na český vzdělávací systém*. Praha: Gender Studies 2008. 58 s. ISBN 978-80-86520-28-5.

3. Skupinám dáme instrukce, aby vytvořili seznam charakteristik, které by měl mít člověk, jenž bude zastávat zadané povolání. Studenti a studentky si tento seznam vytvoří sami. Instrukci můžeme doplnit tím, že charakteristiky člověka, který vykonává určité povolání, se mohou týkat různých oblastí – vzdělání, vzhledu, schopností, jazykové vybavenosti, rodinného stavu atd. Každá skupina sepíše požadované charakteristiky na předem připravený papír.

4. Po ukončení práce ve skupinách vedoucí vybere od studentů a studentek jejich papíry a prozatím je uschová. Tím končí první část genderového projektu „*Živé učitelské knihy*“.

Postup 2. části:

1. Vedoucí projektu zajistí půjčení živé knihy – tedy člověka, který:

- a) je učitelem na základní škole
- b) je učitelkou na základní škole
- c) je učitelem na střední škole
- d) je učitelkou na střední škole
- e) je učitelem na vysoké škole (pokud se rozhodneme tuto fázi zařadit)
- f) je učitelkou na vysoké škole (pokud se rozhodneme tuto fázi zařadit)

2. Živá kniha funguje na principu diskuze, kdy má každý možnost prostřednictvím 30 minutového rozhovoru proniknout to učitelského světa. Pokud bude ve třídě přítomna živá kniha např. učitele na základní škole, bude tento rozhovor či diskuzi vést ta skupina, která se v první části již charakteristikou povolání učitele na základní škole zabývala. Zvědavé otázky skupiny by se měly převážně orientovat na povolání člověka a na jeho charakteristiky. Studenti a studentky si pečlivě zapisují, co zjistili.

3. Takto pokračujeme dál. Skupina, která se měla v první části projektu zabývat charakteristikou učitelky na základní škole, vede diskuzi či rozhovor s živou knihou učitelka na základní škole. Skupina, která v první části projektu vypisovala charakteristiky povolání učitel na střední škole, mluví s živou knihou učitele na střední škole apod.

Po vystřídání všech skupin a všech živých knih končí druhá část genderového projektu „*Živé učitelské knihy*“.

Postup 3. části:

1. Studenti a studentky pod dojmem rozhovoru s živou knihou a na základě svých poznámek sepíší nové charakteristiky, které se vážou k již zmíněným povoláním.

2. Po ukončení práce ve skupinách pověsí vedoucí archy papíru na tabuli tak, aby vedle sebe byl starý a nový arch jedné skupiny a jejího konkrétního povolání. Každou skupinu požádáme o prezentaci výsledků. Pokud se ve „starých“ a „nových“ charakteristikách nacházejí rozdíly, ale i shody, diskutujeme o nich se studenty a studentkami.

Předpokládaný výsledek: Předpokládaným výsledkem a cílem tohoto genderového projektu je, aby studující porozuměli podstatě diskriminace v povolání na základě pohlaví, která vychází z genderových stereotypů a zobecňuje očekávané femininní či maskulinní vlastnosti na všechny muže a ženy. Aktivita je cenná rovněž v tom, že si studenti a studentky uvědomí zastoupení mužů a žen v učitelské profesi.

Poznámky a komentáře: Projekt „Živé učitelské knihy“ je poměrně časově náročný. Bylo by vhodné tento projekt rozdělit do jednoho školního týdne. V pondělí by studenti a studentky dostali instrukce k projektu a plnili by jeho první část. V úterý by přišla na návštěvu do třídy živá kniha učitele a učitelky na základní škole, ve středu živá kniha učitele a učitelky na střední škole a ve čtvrtek živá kniha učitele a učitelky na vysoké škole. V pátek by proběhlo splnění třetí části a prezentace výsledků projektu.

Podmínkou realizace tohoto projektu je, aby účastníci a účastnice byli vzděláni v genderové problematice.

4. 4 Genderový projekt - „Mediální veletrh“

(Tato žákovská či studentská aktivita je založena na projektu „Jaké jsou chlapci a dívky v učebnicích“. Tento projekt je publikovaný ve sbírce *Gender ve škole: Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*, kterou sestavily Irena Smetáčková a Klára Vlková²⁰)

„Mediální veletrh“ je genderovým projektem, který se váže k obsahu, ilustracím a jazykovému stylu učebnic.

Věková skupina: kvinta, sexta, septima, oktáva resp. první, druhý, třetí a čtvrtý ročník střední školy

Velikost skupiny: běžná školní třída (cca 30 studentů a studentek)

²⁰ Smetáčková I., Vlková K.: *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost 2005. 191 s. ISBN 80-903331-2-5

Časová dotace: 1,5 hodiny + 1 týden (0,5 hodiny – zadání instrukcí o průběhu projektu; 1 týden – samotné sbírání informací; 1 hodina - prezentace výsledků ve škole)

Pomůcky: poznámkový blok, psací potřeby, učebnice, hlavní zpravodajské relace komerční a veřejnoprávní televize, webové stránky, noviny, lavice, židle, stánky, mikrofon

Postup:

1. Studentky a studenty rozdělíme do skupin. Metodu rozdělení studentů a studentek do skupin nechám na individuálním výběru učitele/ky či vedoucí/ho tohoto projektu. V každém případě by měl/a učitel/ka či vedoucí tohoto projektu účastníky a účastnice znát a měl/a by je rozdělit tak, aby skupiny byly genderově vyrovnané. Pokud máme ve třídě třicet studentek a studentů je dobré, aby vzniklo pět skupin po šesti členech/kách, a aby tyto skupiny byly v rámci možnosti genderově symetrické.

2. Studentky a studenty máme tedy rozdělené do skupin. Každá skupina dostane téma, které bude zkoumat:

Skupina 1: školní učebnici, popř. učebnice (pokud je dostatek času); výběr učebnic/e necháme na libovolném výběru skupiny

Skupina 2: noviny; výběr novin necháme na libovolné volbě skupiny

Skupina 3: hlavní zpravodajskou relaci komerční televize (v České republice je na výběr TV Prima nebo TV Nova); konkrétní výběr stanice necháme na libovolné volbě skupiny

Skupina 4: hlavní zpravodajskou relaci veřejnoprávní televize (v České republice je to Česká televize)

Skupina 5: internet; výběr webové stránky, popř. webových stránek, necháme na libovolném výběru skupiny

3. Následuje předání instrukcí. Studentky a studenti budou zkoumat učebnici/e, noviny, hlavní zpravodajské relace a webovou stránku, popř. webové stránky z těchto hledisek:

a) Z hlediska obsahu – čili co obsahují učebnice, noviny, hlavní zpravodajské relace a webové stránky. Hledáme, co svým obsahem ve vztahu k ženám a mužům vyjadřují.

b) Z hlediska ilustrace – čili jaké doprovodné ilustrace jsou obsaženy v učebnicích, novinách, hlavních zpravodajských relacích a webových stránkách. Hledáme, co ilustrace svým obsahem vyjadřují ve vztahu k mužům a ženám a jak dokreslují nebo ovlivňují obsahovou stránku věci.

c) Z hlediska jazykové stylu – čili nezáleží jenom na tom, co je vyjádřeno (obsah), ale jak je to vyjádřeno (jazykový styl) v učebnicích, novinách, hlavních zpravodajských relacích a webových stránkách. Hledáme, co použitý jazykový styl vyjadřuje ve vztahu k mužům a ženám, pokoušíme se číst/poslouchat „mezi řádky“.

Studentky a studenti si vedou o svých pozorováních pečlivé zápisky.

4. Následně studenti a studentky prezentují své výsledky postupně po skupinách před školní třídou. Aby bylo vyhodnocování výsledků dostatečně atraktivní, můžeme použít tuto formu: vytvoříme si ve třídě malý veletržní prostor. Každá skupina si zabere svoji lavici (např. jako stánek na veletrhu) a bude reprezentovat svoji výzkumnou oblast. Budeme zde mít 5 stánků s názvem „Učebnice“, „Hlavní zpravodajská relace komerční televize“, „Webové stránky“, „Noviny“, „Hlavní zpravodajská relace veřejnoprávní televize“. Student nebo studentka, který/á předtím zbyl/a navíc, nebo se vrátil/a po nemoci a do projektu se už nestihl/a zapojit, může působit jako reportér/ka, který/á např. do zpravodajského studia podává informace o jednotlivých stáncích veletrhu a působí jako spojník či spojnice jednotlivých výsledků zkoumání.

Předpokládaný výsledek:

Reportér/ka: „*Dobrý den přeji všem z vás, kteří se na nás koukáte či nás posloucháte. Hlásím se vám z „Mediálního veletrhu“, jehož smyslem je prozkoumat rovné příležitosti žen a mužů ve světě médií. A to konkrétně v televizi, v novinách, na internetu a učebnicích. Právě stojím u stánku, kde vidím odborníky a odbornice, kteří podrobili genderové analýze učebnice, podle kterých se ve škole učí. Moje první otázka zní: Jaké učebnice jste si vybrali?*“

Odborníci a odbornice: „*Ke genderové analýze jsme vybrali učebnici Občanské výchovy od M. Valenty, která je určená pro 6. – 9. ročník základní školy.*“²¹

Reportér/ka: „*Splňuje tato učebnice rovnosti mezi muži a ženami?*“

Odborníci a odbornice: „*Tato učebnice rozhodně není genderově symetrická. Už jen to, že celou touto knihou provází chlapec Roman a jeho čtyři kamarádi, není z hlediska rovnosti pohlaví vhodné.*“

Reportér/ka: „*Objevují se tam také ženy nebo dívky? Jak jsou zobrazované?*“

²¹ Autorkou diplomové práce „*Nejen občan, ale i občanka*“ je bývalá studentka Technické univerzity v Liberci Jana Matoušková (2003-FP-KFL-070-V11703P). Závěry cituji od Lenky Václavíkové Helšusové z „*Příručky pro genderově citlivé vedení škol.*“ [Václavíková Helšusová 2007: 22]

Odborníci a odbornice: „*Ano, ženy, resp. spíše dívky, se zde objevují. Představují Romanovy spolužačky, které ale většinou projevují značnou neschopnost cokoli pochopit nebo jednat. Celkově je Roman se svými spolužáky a kamarády zároveň s dívkami a spolužačkami ze třídy spíše v nepřátelském postavení ...*“ atd.

Poznámky a komentáře: Upozorníme studenty a studentky, že nestojíme o pornografické či jinak nevhodné učebnice, noviny, pořady či webové stránky.

Podmínkou realizace tohoto projektu je, aby účastníci a účastnice byli vzděláni v genderové problematice.

5. ZÁVĚR

V úvodu práce jsem si položila otázku, zda v českém středním školství existuje genderová diferenciace studentů a studentek, resp. zda je uplatňován různý přístup ke studentům a studentkám právě na základě jejich příslušnosti k pohlaví.

Na základě analýz dostupných dokumentů se přikláním k názoru, že existence genderové diferenciace ve výuce není záležitostí náhody, že fenomén gender výuku minimálně na úrovni předsudků ovlivňuje a to ve všech čtyřech předpokládaných oblastech – v prvcích vlivu školního prostředí, v podobě komunikace učitelů a učitelek s jejich studenty a studentkami, v pohlavním složení pedagogických sborů a ve způsobu zpracování používaných studijních materiálů.

Problematika správnosti či nesprávnosti existence genderových předsudků, lépe stereotypů, je složitá. Na jednu stranu mají genderové stereotypy pozitivní úlohu při rutinním řešení problémů, urychlují vyhodnocení situace a usnadňují rozhodování. Na straně druhé mohou snižovat schopnosti a dovednosti člověka právě na základě příslušnosti k určitému pohlaví. Z tohoto důvodu považuji existenci genderových stereotypů za nesprávnou, a proto jsem se také pokusila o eliminaci genderové diferenciace studentů a studentek tím, že jsem navrhla čtyři preventivně-genderové projekty. Tyto projekty jsou založené na společné, ale i individuální práci, naučí studenty a studentky základům teoretického konceptu genderu, ale také, jak se dá proti genderovým předsudkům bojovat.

Podle mého názoru je tato bakalářská práce smysluplným odrazovým můstkem pro řešení problematiky genderových stereotypů v českém školství. Nabízí poměrně podrobnou - přesto srozumitelnou - teoretickou část, a část praktickou, kterou lze vyzkoušet přímo ve výuce. Ambicí a smyslem této práce je zlepšit informovanost nejen pracovníků a pracovník ve školství a pomáhajících profesích, ale také laické veřejnosti tak, aby pro ně slovo „gender“ již nebylo cizím pojmem.

6. POUŽITÉ PRAMENY

6. 1 Literatura (monografie)

- Atkinson, R. L. [2003]: *Psychologie*. 2. aktual. vyd. Praha: Portál 2003. 751 s. ISBN 80-7178-640-3.
- Babanová, A. et al.: [2008]: *Genderovou optikou: Zaměřeno na český vzdělávací systém*. Praha: Gender Studies 2008. 58 s. ISBN 978-80-86520-28-5.
- Babanová, A.; Miškolci J. [2007]: *Genderově citlivá výchova: Kde začít? Příručka pro vyučující základních a středních škol, vydaná v rámci projektu „Rovné příležitosti v pedagogické praxi“*. Praha: Žába na prameni o.s. 2007. 151 s. ISBN 978-80-8798-0.
- Barták, J. et al. [1993]: *Encyklopedický slovník*. 1. vyd. Praha: Odeon 1993. 1253 s. ISBN 80-207-0438-8.
- Beauvoir, S. de [1974]: *The Second Sex*. 1. vyd. New York: Vintre Books 1974. 841 s. ISBN 0-394-71227-7.
- Bourdieu, P. [2000]: *Nadvláda mužů*. 1. vyd. Praha: Karolinum 2000. 145 s. ISBN 80-7184-775-5.
- Cviková, J.; Juráňová, J. et al. [2003]: *Ružový a modrý svět – rodové stereotypy a ich dosledky*. Bratislava: Občan a demokracia 2003. 290 s. ISBN 80-89140-02-5.
- Čermáková, M. [2000]: *Souvislosti a změny genderových diferenciací v české společnosti v 90. letech*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky 2000. 145 s. ISBN 80-85950-83-9.
- Drudy, S. et al. [2005]: *Men and the Classroom. Gender Imbalances in Teaching*. 1. vyd. Abingdon: Routledge 2005. 192 s. ISBN 0-415-33568-X.
- Eckert, P.; McCommell-Ginet, S. [2003]: *Gender and Language*. 1st publ. Cambridge: Cambridge University Press 2003. 366 s. ISBN 0-521-65426-2.
- Fafejta, M. [2004]: *Úvod do sociologie pohlaví a sexuality*. Věrovany: Jan Piszkiwicz 2004. 159 s. ISBN 80-86768-06-6.
- Gilligan, C. [2001]: *Jiným hlasem – O rozdílné psychologii žen a mužů*. 1. vyd. Praha: Portál 2001. 192 s. ISBN 80-7178-402-8.
- Gilligan, C. [1993]: *In a Different Voice*. Cambridge, MA: Harvard University 1993. 184 s. ISBN 0-674-44544-9.
- Hartl, P. [1993]: *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Budka 1993. 297 s. ISBN 80-90 15 49-0-5.

- Hartlová, H.; Hartl, P. [2000]: *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
- Hrdličková, A. [2007]: *Úvod do gender studies*. 1. vyd. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií 2007. 165 s. ISBN 978-80-86708-41-6.
- Jandourek, J. [2007]: *Sociologický slovník*. Praha: Portál 2007. 288 s. ISBN 978-80-7367-269-0.
- Jarkovská, L. [2005]: *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. 2. aktual. vydání. Brno: Nesehnutí 2005. 25 s. ISBN 80-90228-6-7.
- Jarkovská, L. [2007]: Dívky a chlapci mezi sebou. In *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Praha: Otevřená společnost 2007. 78 s. ISBN 978-80-87110-00-3.
- Jelínek, J.; Zicháček, V. [2003]: *Biologie pro gymnázia (teoretická a praktická část)*. 4. rozš. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc 2000. 559 s. ISBN 80-7182-107-1.
- Karsten, H. [2006]: *Ženy-Muži: Genderové role, jejich původ a vývoj*. 1. vyd. Praha: Portál 2006. 183 s. ISBN 80-7367-145-X.
- Knotková-Čapková, B. et al. [2004]: *Příručka pro posuzování genderové korektnosti učebnic. Jak zjistit, zda učebnice respektuje, podporuje a rozvíjí rovné šance žen a mužů?* Praha: FHS UK 2004. 32 s.
- Kolektiv autorů [2006]: *Slovník cizích slov*. 1. vyd. Praha: Levné knihy KMa, s.r.o. 2006. 366 s. ISBN 80-7309-347-2.
- Král, V. et al. [1972]: *Malý encyklopedický slovník*. 1. vyd. Praha: Československá akademie věd 1972. 1455 s. ISBN 505-21-855.
- Maříková, H. [2000]: *Proměny současné české rodiny. Rodina-gender-stratifikace*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) 2000. 170 s. ISBN 80-85850-93-1.
- Oakley, A. [2000]: *Pohlaví, gender a společnost*. 1. vyd. Praha: Portál 2000. 176 s. ISBN 80-7178-403-6.
- Průcha, J. [2002]: *Moderní pedagogika*. 2. přeprac. a aktualit. vyd. Praha: Portál 2002. 481 s. ISBN 80-7178-631-4.
- Rejman, L. [1971]: *Kapesní slovník cizích slov*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1971. 195 s. ISBN 14-086-72.
- Renzetti, C. M.; Curran, D. J. [2003]: *Ženy, muži a společnost*. 1. vyd. Praha: Karolinum 2003. 642 s. ISBN 80-246-0525-2.

- Renzetti, C. M.; Curran, D. J. [1999]: *Women, men and society*. 4. vyd. Boston: Allyn and Bacon 1999. 450 s.
- Řešetka, M. [1996]: *Anglicko-český a Česko-anglický slovník*. Olomouc: Fin Publishing 1996. 1311 s. ISBN 80-86002-05-5.
- Smetáčková, I. [2006]: *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost 2006. 67 s. ISBN 80-903331-5-X.
- Smetáčková, I. [2007]: *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost 2007. 68 s. ISBN 978-80-87110-01-0.
- Smetáčková, I.; Vlková, K. [2005]: *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost 2005. 191 s. ISBN 80-903331-2-5.
- Statham, A.; Richardson, L.; Cook, A. J. [1991]: *Gender and university teaching*. New York: State University of New York 1991. 202 s. ISBN 0-7914-0703-9.
- Thorne, B. [1993]: *Gender play*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press 1993. 237 s.
- Václavíková Helšusová, L. [2006]: Pedagogický sbor. In *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost 2006. 67 s. ISBN 80-903331-5-X.
- Václavíková Helšusová, L.; Smetáčková, I. [2007]: Dívčí a chlapecké učení: rozdílný obsah, rozdílné výsledky, rozdílný styl. In *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Praha: Otevřená společnost 2007. 78 s. ISBN 978-80-87110-00-3.
- Václavíková Helšusová, L. [2007]: Učitelské sbory z genderové perspektivy. In *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost 2007. 68 s. ISBN 978-80-87110-01-0.
- Václavíková Helšusová, L. [2007]: Co se učí dívky a chlapci? In: *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost 2007. 68 s. ISBN 978-80-87110-01-0.
- Valdrová, J. [2006]: *Gender a společnost: Vysokoškolská učebnice pro nesociologické směry magisterských a bakalářských studií*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Turkyň 2006. 236 s. ISBN 80-7044-808-3.
- Valdrová, J. [2006]: Pedagogická komunikace mezi vyučujícími a žáky/němi. In *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky i učitele*. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost 2006. 67 s. ISBN 80-903331-5-X 0.

- Valdřová, J.; Smetáčková, I. [2006]: Učivo a učebnice. In *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky i učitele*. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost 2006. 67 s. ISBN 80-903331-5-X.
- Valdřová, J. [2007]: Dívky, chlapci a vyučující. In *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Praha: Otevřená společnost 2007. 78 s. ISBN 978-80-87110-00-3.
- Valdřová, J. [2007]: Komunikace mezi vyučujícími a studujícími. In *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost 2007. 68 s. ISBN 978-80-87110-01-0.
- Vokurka, M et al. [1995]: *Praktický slovník medicíny*. 3. rozš. vyd. Praha: Maxdorf 1995. 409 s. ISBN 80-85800-27-6.
- Woolf, V. [1945]: *A Room of One's Own*. Harmondsworth: Penguin Books 1945. 94 s. 2002. 481 s. ISBN 80-7178-631-4.

6. 2 Internetové zdroje

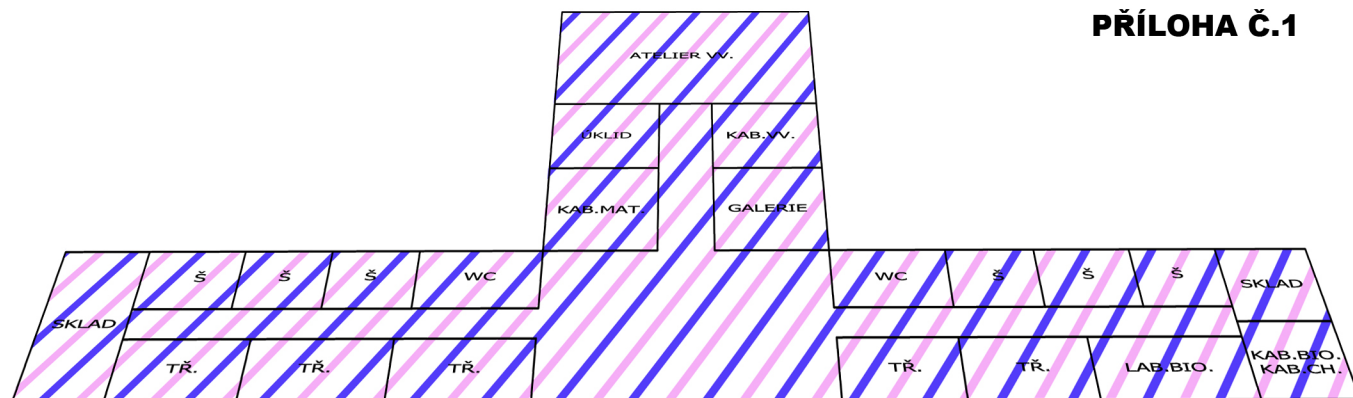
- MILKA. Partnerstvi.cz – *Kantoři půjdou na školení o rovnoprávnosti pohlaví*. [online]. 2003, poslední aktualizace: 7. 6. 2003. [cit. 2009-18-03]. <<http://www.partnerstvi.cz/t-transgender/skoleni.phtml>>.
- MODERNÍ VYUČOVÁNÍ. Modernivyucovani.cz – *Genderová segregace je v českých školách realitou* [online]. 2006, poslední aktualizace: ??? [cit. 2006-12-18]. <<http://www.modernivyucovani.cz>>.
- ROUSEK R. Divousův Tarot – *Čtvrtá řada malých arkán* [online]. 24. 9. 2008, poslední aktualizace: 24. 9. 2008 [cit. 2008-10-06]. <<http://rudorous.praguesoft.cz/m4.html>>.
- SOKAČOVÁ, L.; SVATOŠOVÁ, M. Genderstudies.cz – *Živá knihovna – Tak trochu jiná knihovna* In *Genderovou optikou: Zaměřeno na český vzdělávací systém* [online]. 20. 1. 2009, poslední aktualizace: 20. 1. 2009 [cit. 2009-03-18]. <[http://www.genderstudies.cz/aktivita/projekt.shtml?cmd\[2828\]=x-2828-2118394](http://www.genderstudies.cz/aktivita/projekt.shtml?cmd[2828]=x-2828-2118394)>.
- TRANSLIDÉ. Translide.cz – *Ewa Klobukowska* [online]. 2003 – 2009, poslední aktualizace: 15. 3. 2009. [cit. 2008-10-23]. <<http://www.translide.cz/vyznamni-is?c=2>>.
- ÚIV: ÚSTAV PRO INFORMACE VE VZDĚLÁNÍ. Uiv.cz – *Výkonové ukazatele 2004/2005* [online]. 2004 – 2005, poslední aktualizace: ??? [cit. 2009-03-03]. <<http://www.uiv.cz/clanek/559/1091,%209.23.2005>>.

7. SEZNAM PŘÍLOH

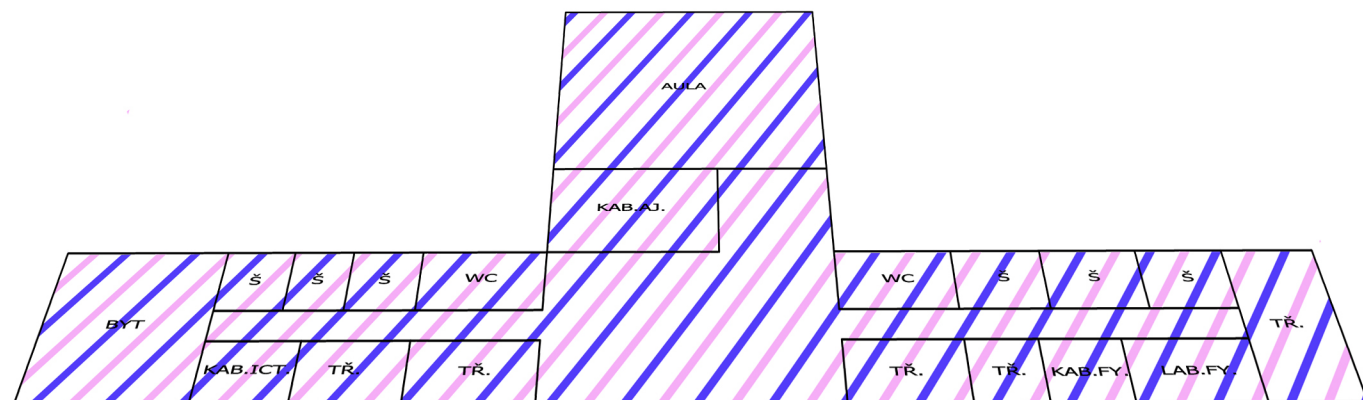
- **Příloha č. 1** – Předpokládaný výsledek genderového projektu „*Brýle narovno jaksi*“
- **Příloha č. 2** - Předpokládaný výsledek genderového projektu „*Brýle narovno jaksi*“
- **Příloha č. 3** – Pracovní list genderového projektu „*Vystopuj si svého/svou učitele/učitelku*“
- **Příloha č. 4** – Předpokládaný výsledek genderového projektu „*Vystopuj si svého/svou učitele/učitelku*“

4 NP

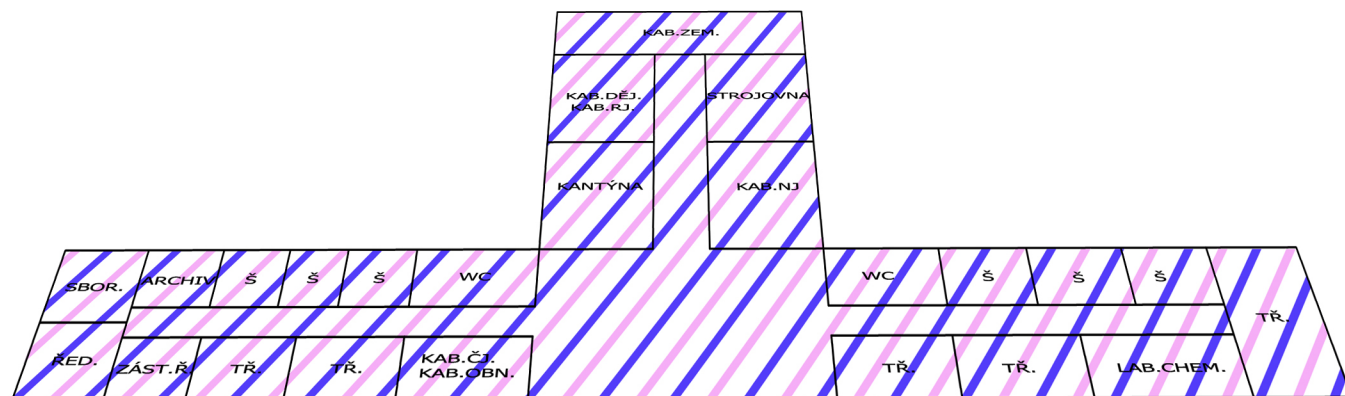
PŘÍLOHA Č.1



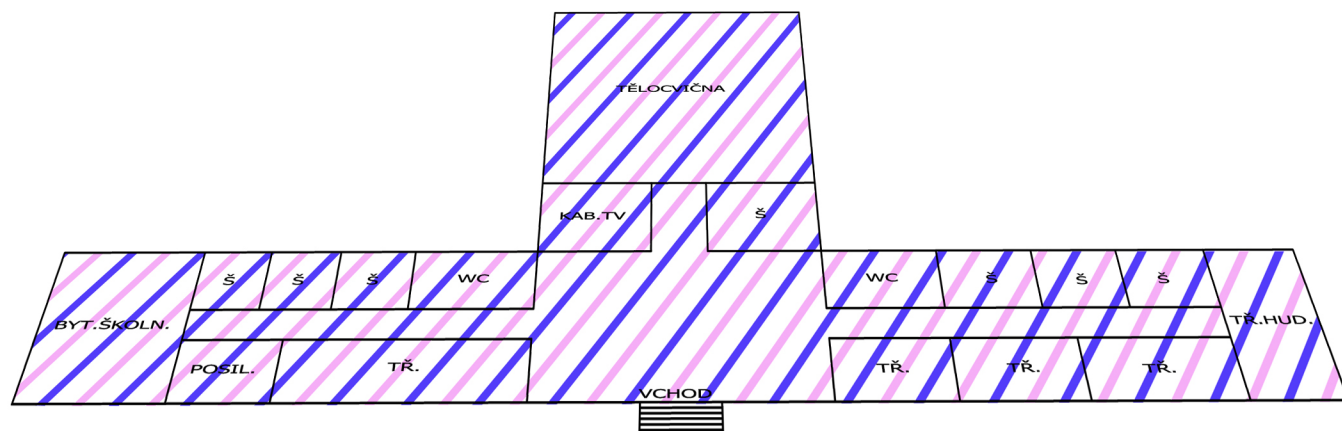
3 NP



2 NP

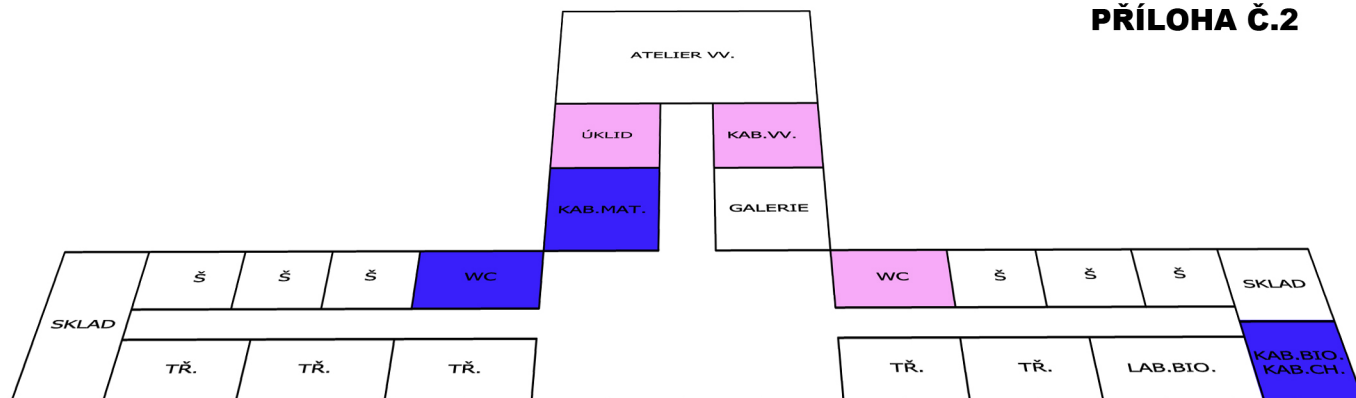


1 NP

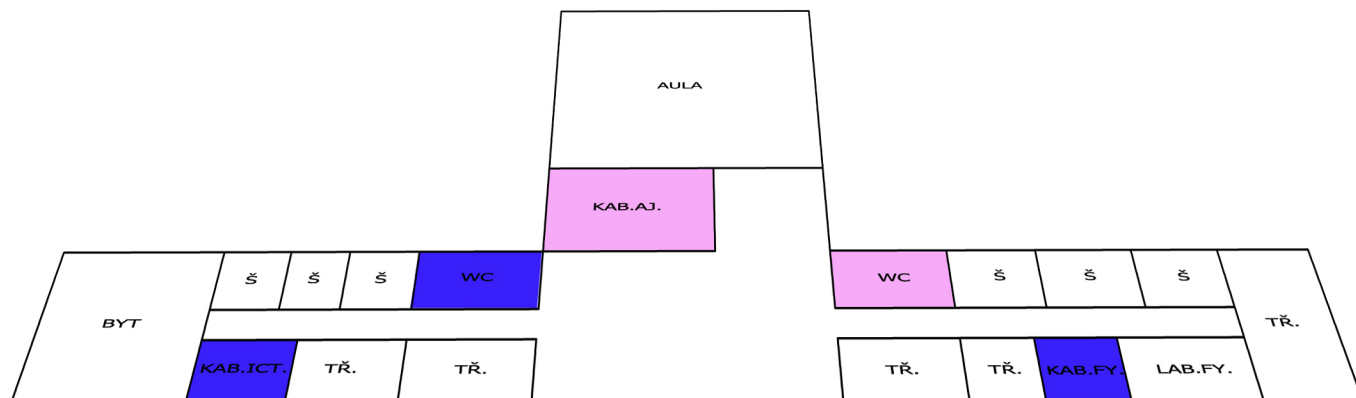


4 NP

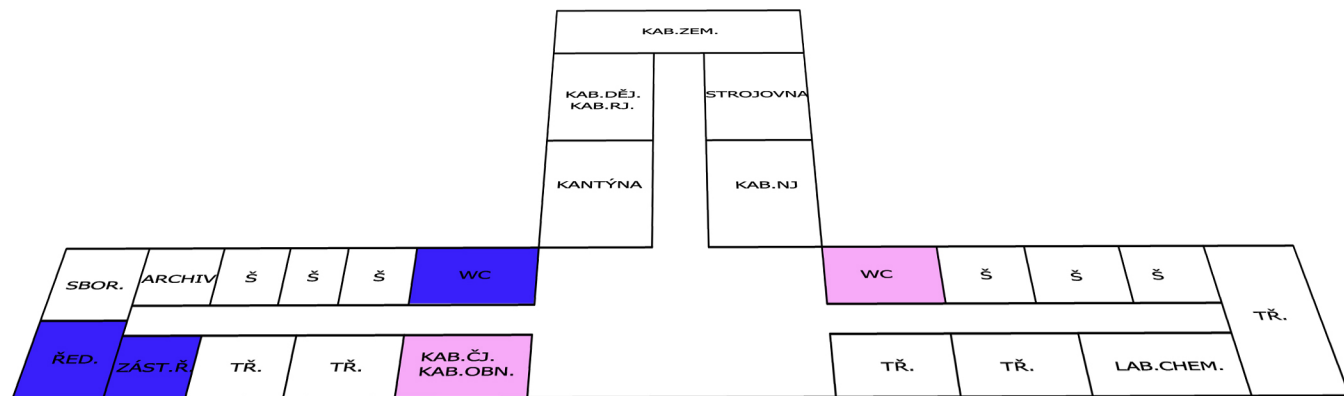
PŘÍLOHA Č.2



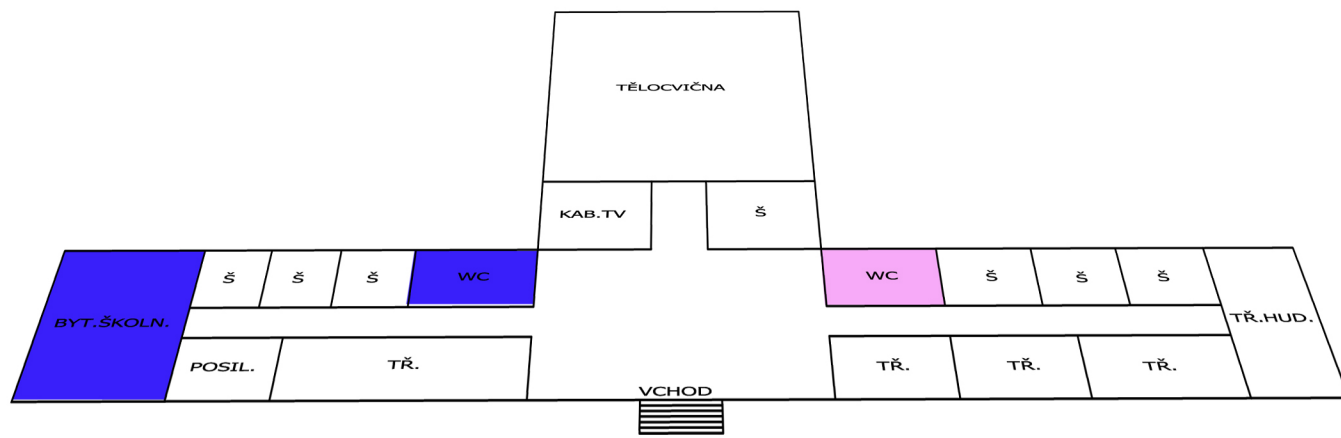
3 NP



2 NP



1 NP



„VYSTOPUJ SI SVÉHO/SVOU UČITELE/UČITELKU“ – Pracovní list

A. Kvantita interakce učitelů/učitelek

1. V hodině předmětu _____ bylo vyvoláno celkem _____ studentů a studentek. Z toho _____ dívek a _____ chlapců.

2. V hodině předmětu _____ bylo vyvoláno celkem _____ studentů a studentek. Z toho _____ dívek a _____ chlapců.

3. V hodině předmětu _____ bylo vyvoláno celkem _____ studentů a studentek. Z toho _____ dívek a _____ chlapců.

4. V hodině předmětu _____ bylo vyvoláno celkem _____ studentů a studentek. Z toho _____ dívek a _____ chlapců.

5. V hodině předmětu _____ bylo vyvoláno celkem _____ studentů a studentek. Z toho _____ dívek a _____ chlapců.

B. Kvalita komunikace učitelů/učitelek

1. Způsob oslovování studentů a studentek

2. Nadužívání resp. zneužívání tzv. „generického maskulina“

3. Užívání genderových stereotypů v českém jazyce a české řeči

„VYSTOPUJ SI SVÉHO/SVOU UČITELE/UČITELKU“ – Pracovní list

A. Kvantita interakce učitelů/učitelek

1. V hodině předmětu DĚJ bylo vyvoláno celkem 9 studentů a studentek. Z toho 4 dívek a 5 chlapců.
2. V hodině předmětu ČJ bylo vyvoláno celkem 15 studentů a studentek. Z toho 6 dívek a 9 chlapců.
3. V hodině předmětu FYZ bylo vyvoláno celkem 18 studentů a studentek. Z toho 5 dívek a 13 chlapců.
4. V hodině předmětu _____ bylo vyvoláno celkem _____ studentů a studentek. Z toho _____ dívek a _____ chlapců.
5. V hodině předmětu _____ bylo vyvoláno celkem _____ studentů a studentek. Z toho _____ dívek a _____ chlapců.

B. Kvalita komunikace učitelů/učitelek**1. Způsob oslovování studentů a studentek**

UČITELKA FYZIKY ŘÍKÁ STUDENTKÁM „BERUŇKO“
 UČITEL MATEMATIKY NAŇM TYKA'
 UČITEL CHEMIE OSLOVUJE STUDENTKY KŘESTNÍM JMÉNEM (HANIČKO, EVIČKO), STUDENTY OSLOVUJE PŘÍJMENÍM

2. Nadužívání resp. zneužívání tzv. „generického maskulina“

ŘEDITEL PŘIVÍTAL VE ŠKOLE STUDENTY
 UČITELKA ŽÁDALA O POMOČ DOBROVOLNÍKY
 VĚDCI VYNYSLELI VĚCHNO NA SVĚTĚ

3. Užívání genderových stereotypů v českém jazyce a české řeči

KDYŽ JI DÍVKY VYPĚNÍ' NAZOR V HODINĚ BIOLOGIE, TAK JSOU UKDAKÁNÉ' SLEPICE; KDYŽ TO UDELAJÍ' CHLAPCI, TAK ODBORNĚ DEBATUJÍ' NAD PROBLÉMEM.

UČITEL BIOLOGIE SE NEZAPOMNĚL ZMÍNIT, ŽE ŽENY MAJÍ' MENŠÍ' POZEK A TÍM PÁDEM JSOU HLOUPĚJŠÍ'.